

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile
in Pedagogia Sperimentale**

TESI DI DOTTORATO

LA LEZIONE UNIVERSITARIA.
INSEGNAMENTO EFFICACE E PERCORSI
DI FORMAZIONE DEI DOCENTI

Dottoranda
Annalisa Cangelosi

Tutors
Prof. Pietro Lucisano
Prof.ssa Anna Salerni

Ciclo XXIV

Anno Accademico 2010 – 2011

Composizione grafica a cura dell'Autrice

Indice

Introduzione	XIII
Ispirazione della ricerca	XIII
Ipotesi e obiettivi della ricerca	XVI
Chiarificazioni terminologiche	XIX
Parte prima – Il quadro teorico	1
Capitolo primo – La riforma universitaria	3
Capitolo secondo – Docenti universitari e formazione all’insegnamento	19
2.1. Introduzione	19
2.2. Formazione “pre-servizio”	26
2.2.1. Canada	26
2.2.2. Regno Unito	28
2.2.3. Stati Uniti	30
2.2.4. Svezia	32
2.3. Formazione introduttiva	34
2.4. Corsi avanzati	38
2.5. Corsi di specializzazione	46
2.6. Sintesi schematica sulla formazione dei docenti universitari in Europa	50
2.7. Considerazioni	82
Capitolo terzo – Studi e ricerche sulla lezione in ambito universitario ..	91
3.1. Introduzione	91
3.1. George Brown (University of Nottingham) (1987)	104
3.1.1. Funzioni del docente nella lezione	105
3.1.2. Lezione vs altri modelli di insegnamento	105
3.1.3. Cosa piace e non piace nella lezione?	106
3.1.4. Competenze didattiche necessarie al docente	108
3.1.5. Stili di conduzione	108
3.1.6. Vantaggi e svantaggi della lezione (e possibilità di soluzione)	111
3.2. William Cashin (George Mason University) (1990)	114
3.2.1. Vantaggi e svantaggi della lezione (e possibili soluzioni)	115
3.3. Barbara Gross Davis (University of California – Berkeley) (1993)	116

3.3.1. Strategie generali.....	117
3.3.2. Come iniziare una lezione.....	118
3.3.3. Come catturare l'interesse degli studenti	120
3.3.4. Come padroneggiare le tecniche di conduzione.....	124
3.3.5. Come concludere una lezione	126
3.3.6. Come migliorare il proprio stile.....	127
3.4. Harvard University (1994)	129
3.4.1. Venti modi per rendere più interattiva una lezione.....	130
3.5. Ann Rumpus (University of Westminster) (2004)	136
3.5.1. Vantaggi e svantaggi della lezione (e proposte di soluzione).....	136
3.5.2. Come risolvere o ridurre gli svantaggi della lezione	139
3.6. Parham Aarabi (Cambridge University Press) (2007)	143
3.6.1. Componenti principali della lezione	144
3.6.2. Gli studenti della generazione "internettiana"	145
3.6.3. L'atteggiamento mentale del docente	146
3.6.4. Strategie per incrementare l'efficacia della lezione	148
3.7. University of Minnesota (2008)	150
3.7.1. Cosa caratterizza una buona lezione?	151
3.7.2. Suggerimenti per preparare e tenere una lezione efficace	152
3.8. University of Toronto (2009).....	158
3.8.1. Consigli didattici	158
3.8.2. Come gestire i problemi che sorgono nel corso della lezione	161
3.9. National University of Singapore (2011).....	165
3.9.1. L'insegnamento come facilitazione dell'apprendimento ...	165
3.9.2. Profilo del docente eccellente	167
3.10. BRICS (2011-2012).....	170
3.10.1. Russia	174
3.10.2. India	177
3.10.3. Cina	179
3.10.4. Sud Africa.....	182
3.10.5. Brasile.....	186
3.10.5.1. La lezione nel Projeto Pedagógico della Antonio Meneghetti Faculdade	191
3.10.5.2. Metodologie e strategie di apprendimento- insegnamento	193
3.11. Italia.....	196
3.11.1. Luciana Tomassucci Fontana (Università degli Studi di Roma Tre) (1997).....	197
3.11.1.1. Professionalità del docente	200

3.11.1.2. Analisi del compito professionale del docente.....	200
3.11.1.3. Abilità comunicative del docente	204
3.11.1.4. Comportamenti efficaci del docente.....	205
3.11.1.5. Pro/contro della lezione	207
3.11.1.6. Lezione vs discussione	208
3.11.1.7. Lezione vs studio indipendente.....	209
3.11.2. Maurizio Castagna (MIDA spa) (2007).....	210
3.11.2.1. Logistica della lezione	212
3.11.2.2. Preparazione della lezione.....	215
3.11.2.3. Gestione della lezione.....	219
3.11.2.4. Stili di conduzione della lezione	234
3.12. Considerazioni	241

Capitolo quarto – L’uso del questionario studenti e dell’osservazione in ambito educativo.....

4.1. Introduzione	249
4.2. Il questionario studenti.....	250
4.2.1. Marsh (1987, 2005).....	250
4.2.2. Lastrucci e Lucisano (1993)	256
4.2.3. Semeraro (2005)	260
4.2.4. Nucleo di Valutazione di Ateneo, Sapienza Università di Roma (A.A. 2007/2008).....	263
4.2.5. Centre for the Enhancement of Teaching and Learning, University of Hong Kong (2011)	266
4.2.6. Centre for the Advancement of Teaching and Learning, University of Western Australia (2011).....	270
4.2.7. Center for Enhanced Learning and Teaching, Hong Kong University of Science and Technology (2011).....	273
4.2.8. Considerazioni.....	279
4.3. L’osservazione.....	282
4.3.1. Flanders (1970).....	288
4.3.2. Postic (1977).....	289
4.3.3. De Landsheere (1980).....	291
4.3.4. Lastrucci e Lucisano (1993)	293
4.3.5. Deanship of Academic Development, King Fahd University of Petroleum & Minerals (2011).....	295
4.3.5.1. Obiettivi e benefici della Peer Consultation in Teaching	296
4.3.5.2. Panoramica della Peer Consultation in Teaching	296
4.3.5.3. Come si svolge la Peer Consultation in Teaching	297

4.3.6. Centre for Teaching Support & Innovation, University of Toronto (2011)	298
4.3.7. Teaching and Learning Centre, University of Canberra (2011)	301
4.3.7.1. Feedback dai pari	301
4.3.7.2. Osservazioni delle lezioni in aula	302
4.3.8. Considerazioni	305
Parte seconda – L’indagine empirica	309
Capitolo primo – Presentazione dell’indagine	311
Capitolo secondo – Metodologia della ricerca	315
2.1. Costruzione della Scheda di osservazione di una lezione universitaria e del Questionario studenti (prima stesura)	315
2.2. Corrispondenza tra la Scheda di osservazione e il Questionario studenti	321
2.3. Declinazione degli obiettivi di una lezione universitaria	341
2.4. Caratteristiche della popolazione di riferimento e campionamento	350
Capitolo terzo – L’esercitazione all’uso degli strumenti	357
3.1. Operazionalizzazione degli indicatori della Scheda di osservazione di una lezione universitaria	357
Capitolo quarto – Il try-out degli strumenti	371
4.1. Analisi dei risultati	372
4.1.1. Analisi delle frequenze	372
4.1.2. Confronto tra Questionari studenti e Schede di osservazione	374
4.2. Revisione definitiva degli strumenti	378
Capitolo quinto – La somministrazione definitiva	385
5.1	385
5.2	387
5.3	389
Capitolo sesto – Analisi e discussione dei risultati	391
6.1. Frequenze delle misure degli indicatori delle Schede di osservazione	391
6.2. Frequenze delle risposte chiuse dei Questionari studenti	395
6.3. Categorizzazione delle risposte aperte dei Questionari studenti	398
6.4. Frequenze delle risposte aperte dei Questionari studenti	427
6.5. Confronto tra Schede di osservazione e Questionari studenti	442

6.6. Diario di bordo.....	459
Conclusioni.....	473
1.....	473
2.....	474
3.....	476
<i>Appendice</i>	477
<i>Bibliografia</i>	529
<i>Sitografia</i>	551

*“ché 'n la mente m'è fitta, e or m'accora,
la cara e buona imagine paterna
di voi quando nel mondo ad ora ad ora
m'insegnavate come l'uom s'eterna”*

*Dante Alighieri, rivolgendosi al suo maestro Brunetto Latini
(Comedìa, Inferno, XV, pp.82-85)*

Introduzione

Ispirazione della ricerca

La presente ricerca nasce da un interesse profondo per la lezione universitaria. Esso affonda le sue radici nell'esperienza che mi ha portato – come studente prima e come docente poi – ad entrare in contatto con contesti di istruzione superiore e per adulti, a livello internazionale, profondamente diversi tra loro¹. Ciò ha stimolato una curiosità ad approfondire la ricerca in questo ambito, per individuare le caratteristiche peculiari che contraddistinguono gli esempi più “efficaci” di questa modalità didattica², ovvero meglio rispondenti agli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* dell'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), approvati –

¹ Ho conseguito una Laurea in Psicologia con specializzazione professionale in Ontopsicologia presso l'Università Statale di San Pietroburgo (Federazione Russa), una Laurea in Scienze motorie e sportive presso l'Istituto Universitario di Scienze Motorie (oggi Università degli Studi di Roma Foro Italico) e ho completato l'*European Intensive Program on Children and Physical Activity* organizzato dall'*Institute of Sport Science & Clinical Biomechanics* della University of Southern Denmark di concerto con l'Istituto Universitario di Scienze Motorie, studiando con docenti e studenti provenienti da Cina, Danimarca, Federazione Russa, Germania, Grecia, Israele, Italia, Regno Unito e Stati Uniti.

Ho cominciato a lavorare all'università nell'A.A. 2001/2002 presso l'Istituto Universitario di Scienze Motorie, dove ho tenuto un corso di tutorato di Teoria musicale applicata al movimento (avevo in precedenza conseguito la Licenza di Teoria, Solfeggio e Dettato musicale presso il Conservatorio di Musica Licinio Refice). Ho poi proseguito, in particolare dall'A.A. 2005/2006, con corsi teorici di Ontopsicologia presso la sede distaccata in Italia dell'Università Statale di San Pietroburgo e, come *professora convidada*, presso la Antonio Meneghetti Faculdade (Brasile). Accanto a questo, ho tenuto corsi di formazione per adulti in Ontopsicologia in diverse città al mondo, tra cui Mosca, Pechino, San Paolo e Riga, con studenti provenienti da Brasile, Cina, Federazione Russa, Italia, Kazakhstan, Lettonia, Lituania e Ucraina.

² Ricordando tuttavia quanto osservato da Marsh (2005), per il quale “l'insegnamento efficace è un costrutto ipotetico per il quale non esiste un singolo indicatore”.

nel 2005 a Bergen³ e nel 2009 a Lovanio⁴ – dai Ministri europei per l'Istruzione superiore dei Paesi che afferiscono al Processo di Bologna⁵.

In particolare, tra le linee guide si specifica, tra l'altro:

I docenti sono la risorsa più importante a disposizione degli studenti; è quindi importante che chi svolge attività di docenza abbia piena conoscenza e

³ Cfr. la traduzione del Comunicato della conferenza dei ministri, disponibile alla pagina <http://www.miur.it/UserFiles/2555.pdf> (per non appesantire il testo, le date di consultazione di questo e di tutti gli altri siti internet citati sono riportate in Sitografia). Il documento di riferimento dell'ENQA è consultabile *on-line* alla pagina <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>

⁴ Cfr. http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters//Lovanio/Traduzione%20Lovanio%20def.doc

⁵ Il "Processo di Bologna", avviato nel 1999 e revisionato e aggiornato con cadenza biennale, è un percorso che i diversi Ministri dell'istruzione superiore in Europa hanno stabilito di seguire al fine di creare uno "spazio europeo dell'istruzione superiore" (*European Higher Education Area* – EHEA). I principi-chiave su cui si basa il Processo di Bologna sono volti ad armonizzare la struttura dei vari sistemi universitari in Europa, definendola in tre cicli, corrispondenti in Italia a laurea (*bachelor*), laurea magistrale (*master*) e dottorato di ricerca (*doctorate*). Parallelamente, viene adottato lo *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), ossia un sistema di accumulazione e crediti a livello europeo, basato sul carico di lavoro dello studente necessario al raggiungimento degli obiettivi del corso di studi da lui scelto. Allo stesso tempo, viene promossa una dimensione europea dell'istruzione superiore, che mira anche a rimuovere gli ostacoli concernenti il riconoscimento dei titoli universitari su tutto il territorio europeo. Viene inoltre sottolineata l'importanza dell'integrazione tra formazione e ricerca, considerate entrambe i pilastri di una società fondata sulla conoscenza, e viene promossa la mobilità degli studenti, nonché dei ricercatori e dei docenti, in tutto lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Inoltre si incentiva la formazione continua (*life-long learning*) dei cittadini europei e la dimensione sociale dell'università, anche promuovendo la partecipazione degli studenti al Processo e rafforzando gli scambi a livello internazionale. In tutto questo, viene posto in primo piano il concetto di *qualità* dei sistemi universitari, verificata attraverso procedure basate su criteri e metodologie condivise dai diversi Paesi afferenti al Processo.

Non rientra nei compiti di questa ricerca approfondire il tema dell'Assicurazione della Qualità. Per un'analisi su tale questione, si può tuttavia far riferimento al succitato documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

comprensione della materia che insegna e possieda le competenze⁶ e l'esperienza necessari a trasmettere con efficacia il proprio sapere agli studenti⁷

⁶ Visalberghi (1978), sebbene in riferimento alla lezione scolastica, così sintetizza le competenze che un docente dovrebbe poter garantire nello svolgimento della sua professione:

- a) conoscere i contenuti disciplinari;
- b) conoscere il destinatario della lezione;
- c) disporre di un metodo di presentazione degli stimoli;
- d) disporre di un metodo di verifica;
- e) saper rapportare il suo insegnamento alla società.

Spencer e Spencer (1993) definiscono la competenza "una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una *performance* eccellente in una mansione o in una situazione che è misurata sulla base di un criterio prestabilito [...] si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità" (la traduzione è estratta da Alessandrini, 1998).

Alessandrini (2002, p.150) sottolinea inoltre:

Nella lingua italiana i due concetti sono racchiusi in un'unica parola anche se, generalmente, quando si parla di competenza, ci si riferisce al significato dell'inglese "competency", ossia ai comportamenti osservabili e misurabili che includono tratti, personalità, abilità, interessi, motivazioni e conoscenze

L'autrice precisa anche che per "competenze trasversali" s'intendono le competenze comuni che appartengono ad un ampio campo di situazioni lavorative.

⁷ A tal proposito, ricordiamo Gagné (1970), secondo cui, al fine di ottenere gli effetti attesi sul discente, il docente dovrebbe garantire l'espletamento di tre funzioni principali che l'autore descrive come segue.

1) *Stimolo e rinforzo*. Piuttosto che fornire agli studenti una serie di informazioni da imparare a memoria, è preferibile che il docente proponga problematiche (concernenti gli argomenti della lezione) e stimoli la ricerca (individuale e di gruppo) di soluzioni. In questo, è importante che vengano evidenziate non solo le proposte più interessanti, ma anche quelle meno indovinate, cercando – in queste ultime – di individuare e sottolineare gli elementi positivi.

2) *Affettività positiva*. È fondamentale stabilire un rapporto empatico con i discenti, coinvolgendoli in un lavoro collettivo di cui va messa in luce l'importanza ed il valore. Tutto ciò sempre rimanendo sul tema della lezione, ovvero senza divagare in chiacchiere che niente hanno a che fare con quanto si sta spiegando.

3) *Guida*. Questa funzione è di primaria importanza, per il fatto che il semplice ascolto non garantisce la reale assimilazione dell'argomento. È infatti necessario che il discente sia guidato nell'apprendimento, soprattutto chiarendogli i passaggi causali dei processi che portano a determinati risultati. Quindi non bisogna presentare

in una varietà di contesti formativi, ricevendo poi riscontri sulla propria attività. Le istituzioni dovrebbero garantire che le procedure di selezione e di nomina dei docenti prevedano gli strumenti per accertare il possesso del livello minimo di competenze necessarie⁸.

Ciò appare rilevante anche considerando che i docenti universitari italiani non beneficiano di un percorso di formazione alla docenza stabilito per legge⁹, nonostante in più Paesi essa sia prevista – in alcuni casi anche in forma obbligatoria¹⁰ – e anche gli *standard* e linee guida sopraccitati ne sottolineino l'importanza.

Al corpo docente dovrebbe essere offerta l'opportunità di potenziare le proprie capacità di insegnamento e di valorizzare le proprie competenze. Le istituzioni dovrebbero consentire ai docenti meno esperti di migliorarsi fino a raggiungere standard accettabili, ma dovrebbero anche avere i mezzi per rimuovere dall'incarico i docenti i cui risultati rimangono al di sotto della soglia minima prevista¹¹.

Ipotesi e obiettivi della ricerca

Partendo dalla consapevolezza della mancanza – in Italia – di una formazione specifica all'insegnamento universitario, questa ricerca intende offrire una panoramica sulla formazione all'insegnamento a livello

il risultato avulso dal contesto in cui è stato ottenuto e dal modo in cui è stato raggiunto: non basta veicolare delle informazioni, va fornito anche un metodo.

⁸ La traduzione è estratta da Giovannini (2011, p.67). Il documento originale completo è disponibile *on-line*: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf) (p.18).

⁹ Contrariamente a quanto, invece, avviene – e con un sempre maggior peso ai fini della “carriera” degli insegnanti – a livello ad esempio di insegnamento primario, come dimostra anche il Decreto n. 249 del 10 settembre 2010 (Regolamento concernente: “Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244”), che sarà trattato a pagina 19 e ss. E considerando che, in buona parte dei Paesi europei e di quelli del mondo anglosassone, la formazione dei docenti universitari è parte integrante della carriera accademica (si veda al proposito il Capitolo secondo della Parte prima).

¹⁰ Come verrà approfondito nel Capitolo secondo della Parte prima.

¹¹ La traduzione è ricavata da Giovannini (2011, p.67).

di istruzione superiore. Parallelamente, il presente lavoro prova ad analizzare le modalità con cui vengono svolte le lezioni all'università, per individuarne i punti di forza e di criticità e tentare di offrire proposte di soluzione alle problematiche rilevate e suggerimenti.

Si ipotizza che, in assenza di formazione alla didattica, i docenti tengano prevalentemente un tipo di lezione *ex cathedra*¹², con scarso coinvolgimento degli studenti e modesto impiego di supporti didattici.

Al contempo si ipotizza che le aule non sempre risultino adeguate alla lezione e che questo influisca sulle opinioni degli studenti sulla lezione più di una eventuale scarsa attitudine dei docenti alla didattica. In altre parole si ritiene che, se un'aula – ad esempio – è dotata di pessima acustica e totalmente priva di microfoni, anche il miglior docente abbia difficoltà a farsi sentire da tutti gli studenti, che quindi risulteranno meno motivati a seguire la lezione.

Per verificare quanto ipotizzato, è stato scelto di analizzare le modalità con cui vengono svolte alcune lezioni all'università, attraverso osservazioni (non partecipanti e non percepite¹³) in aula e somministrazioni di questionari a studenti, in quanto ciò può permettere di conoscere dall'interno cosa *realmente* accade durante la lezione¹⁴. Ad esempio, le aule sono organizzate in modo funzionale ai fini della spiegazione? Gli studenti riescono a sentire e vedere il docente e i supporti didattici anche se seduti nelle ultime file? L'orario consente di seguire le lezioni senza difficoltà? I docenti sono puntuali, preparati e attenti alle esigenze degli studenti? Quali strategie didattiche risultano più apprezzate dagli studenti? Questi ultimi partecipano attivamente e mostrano impegno nel seguire la spiegazione? Quali elementi disturbano maggiormente lo svolgimento delle lezioni? Quali (semplici) cambiamenti logistici potrebbero rivelarsi utili a migliorare le condizioni di insegnamento e di apprendimento? Etc.

Nello specifico, la ricerca di dottorato si è proposta di individuare, anche attraverso uno studio empirico:

¹² La terminologia relativa alla lezione universitaria è approfondita nel paragrafo seguente.

¹³ Questa tipologia di osservazione è descritta a pagina 305 e ss.

¹⁴ Le ragioni che hanno motivato la scelta di avvalersi dell'osservazione e del questionario studenti sono esplicitate a pagina 242 e ss.

- principali *competenze generali* proprie dei docenti universitari;
- uso dei “*ferri del mestiere*” da parte dei docenti;
- modalità di *rapporto docente-studenti*;
- influenza o meno dell’*ambiente-aula* ai fini dell’efficacia della lezione¹⁵;
- *predilezione*, da parte degli studenti, di alcune modalità di svolgimento della lezione;
- *problematiche* denunciate dagli studenti in riferimento alla lezione (al modo in cui viene svolta, alle difficoltà causate dall’ambiente-aula o dall’orario, etc.);
- *proposte di soluzione* – offerte dagli studenti – ai suddetti problemi.

Obiettivo di tale ricerca è, da una parte, quello di stimolare la *sensibilità* delle strutture predisposte in Italia, affinché incrementino il proprio impegno nella preparazione dei docenti universitari – ad esempio attraverso training di formazione all’insegnamento organizzati a livello istituzionale e/o in maniera autonoma dai singoli atenei – e nel miglioramento dell’organizzazione logistica delle lezioni (aule, orari, etc.) e, dall’altra, quello di offrire spunti di riflessione per gli studenti, affinché comprendano la *responsabilità* del proprio ruolo attivo nel miglioramento della didattica universitaria italiana, anche in virtù del crescente peso attribuito alla loro opinione¹⁶.

¹⁵ Ricordando quanto affermato da Hardgreaves (1997, p.1306), seppure in riferimento agli insegnanti di scuola: “*where you are a teacher and how the work of teaching is organized in that place will significantly influence the kind of teacher you will become*” (trad. it.: dove insegni e il modo in cui il lavoro di insegnamento è organizzato in quel luogo influenzerà significativamente il tipo di insegnante che diventerai).

¹⁶ Cfr. in particolare a pagina 15 quanto riportato a proposito della “commissione paritetica docenti-studenti, competente a svolgere attività di monitoraggio dell’offerta formativa e della qualità della didattica nonché dell’attività di servizio agli studenti da parte dei professori e dei ricercatori; ad individuare indicatori per la valutazione dei risultati delle stesse; a formulare pareri sull’attivazione e la soppressione di corsi di studio” istituita dalla Legge 30 dicembre 2010, n. 240 (“Riforma Gelmini”).

Chiarificazioni terminologiche

Prima di entrare nel vivo della ricerca, è necessario un chiarimento terminologico, dovuto alla varietà dei termini riscontrati nello studio delle fonti bibliografiche e sitografiche¹⁷, in riferimento alla lezione a livello universitario.

1) È stata consultata l'edizione 2009 (la più recente disponibile al momento della stesura del presente lavoro) del *Thesaurus Europeo dei Sistemi Educativi* (TESE)¹⁸, stilato dalla rete Eurydice (Network on education systems and policies in Europe), che – come riportato sul portale¹⁹ – fornisce informazioni e analisi su sistemi e politiche educative e, dal 2011, è formata da 37 unità nazionali in 33 Paesi che aderiscono al programma *Lifelong Learning* della Commissione Europea²⁰. Eurydice è coordinata e gestita dall'*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA; in italiano denominata Agenzia Esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura) con sede in Bruxelles.

Nel sito sopraccitato, il TESE viene descritto come un vocabolario controllato multilingua (in quindici lingue nell'edizione 2009) sui sistemi europei in Europa. Consiste in una lista selezionata di parole chiamate "descrittori" e viene usato per indicizzare i provider europei di informazione educativa, ad esempio biblioteche, centri di documentazione di università europei, Ministeri dell'Educazione, agenzie nazionali per l'educazione, sindacati dello staff accademico e altre organizzazioni educative. È disponibile in tre versioni: alfabetica, suddivisa per aree tematiche o per parole-chiave.

All'interno del TESE, sono stati analizzati i termini connessi ad alcune parole scelte come riferimento per questa ricerca²¹ – "lezione", "studente", "docente" – dall'ottica universitaria nel senso più ampio del termine. A tal proposito, bisogna precisare che il TESE distingue diversi livelli

¹⁷ Prevalentemente in lingua italiana e inglese.

¹⁸ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php

¹⁹ <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

²⁰ Sul sito http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm viene spiegato che tale Programma è volto a consentire a persone di ogni età di prendere parte a esperienze di apprendimento e a sviluppare il settore dell'istruzione e della formazione in Europa.

²¹ La scelta è dovuta al fatto che, dall'analisi della bibliografia consultata (che sarà presentata nei prossimi capitoli), gli "attori" principali della lezione (che costituisce l'oggetto della presente ricerca) sono risultati essere gli studenti e il docente.

di istruzione: prescolare, post-obbligatoria, post-secondaria non terziaria, primaria, secondaria, superiore²². Il seguente schema (Tab. 1) – estratto dalla versione in italiano e in inglese del TESE suddivisa per aree tematiche – li sintetizza²³:

Tab. 1 – Comparazione terminologica sui livelli di istruzione²⁴

Livello di istruzione	Level of education
.. educazione prescolare	.. pre-primary education
.... centro diurno per l'infanzia day care
.... centro diurno per l'infanzia ad orientamento educativo education-oriented pre-primary level
.. istruzione post-obbligatoria	.. post-compulsory education
.. istruzione post-secondaria non terziaria	.. post-secondary non-tertiary education
.. istruzione primaria	.. primary education
.. istruzione secondaria	.. secondary education
.... secondario inferiore lower secondary
.... secondario superiore upper secondary
.. istruzione superiore	.. higher education
.... corso di laurea di 1° livello bachelor degree studies
.... studi post-laurea postgraduate studies
..... studi di dottorato doctoral studies
..... studi superiori di 2° livello master degree studies

In “istruzione superiore” (che in inglese il tesaurus traduce con “higher education”) il TESE racchiude l’“istruzione terziaria”, gli “studi superiori” e gli “studi universitari”, specificando che si tratta di corsi di laurea di primo livello e post-laurea. In questo tesaurus sono anche incluse le espressioni “istruzione e formazione post-secondaria non accade-

²² L'ordine è alfabetico.

²³ L'ordine è alfabetico secondo la versione italiana.

²⁴ Fonte: Thesaurus Europeo dei Sistemi Educativi, versioni italiana e inglese, edizione 2009 (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php).

mica" e "istruzione post-secondaria non superiore", entrambi riconducibili – scrive il TESE – a "istruzione post-secondaria non terziaria" (in inglese "post-secondary non-tertiary education").

Passiamo ora al termine "università", in cui il TESE include anche l'"istituzione universitaria" e che traduce in inglese con "university". Il termine più ampio ("broader term", come è scritto nel tesaurus) a cui ricollegare "università" (nonché qualsiasi "istituto d'istruzione superiore non universitario", come precisa il TESE) è "istituto di istruzione superiore" ("higher education institution"), che – si legge – va usato anche nel caso si parli di un "istituto di istruzione terziaria". "Istituto universitario" è tradotto con "university institute" e comprende in sé il concetto di "facoltà universitaria", secondo il TESE. Il sostantivo "college" è impiegato in espressioni quali "college of education" e "teacher training college", per i quali il TESE rimanda a "teacher education institution".

A proposito di "formazione degli insegnanti", il TESE traduce questa espressione con "teacher education", riconducendo a tale espressione anche la "formazione dei formatori" ("teacher training") e suddividendola in "formazione iniziale degli insegnanti" ("initial teacher education") e "formazione in servizio degli insegnanti" ("in-service teacher training"), che include i concetti di "aggiornamento degli insegnanti", "formazione continua degli insegnanti", "sviluppo professionale degli insegnanti" (i tre concetti nella versione inglese sono tradotti con "further education of teachers" e "teacher improvement").

Apprendo una parentesi, bisogna sottolineare il fatto che il termine "education", sebbene in senso assoluto nel TESE venga tradotto in italiano con il sostantivo "educazione", in alcuni contesti viene tradotto con il termine "istruzione".

Ad esempio, mentre "pre-primary education" nel TESE equivale a "educazione prescolare", così come "adult education" corrisponde a "educazione degli adulti", "compulsory education" si traduce "istruzione obbligatoria" così come "higher education" in italiano è "istruzione superiore". E ancora, "education market" è il "mercato dell'educazione" mentre "economics of education" è l'"economia dell'istruzione", "education council" è il "Consiglio dell'educazione" ma "educational planning" è la "pianificazione dell'istruzione", "comparative education" è l'"economia comparata" mentre "basic education" è l'"istruzione di base", e così via.

Precisiamo anche che il TESE invita ad usare, al posto di "istruzione" (in senso assoluto), il sostantivo "educazione" (ricordiamo però che nelle espressioni composte, come precedentemente detto, si trovano entrambi

i termini), mentre sul versante inglese invece di “instruction” suggerisce di impiegare “teaching”, che però in italiano traduce con “insegnamento”, non con “istruzione”.

Aggiungiamo anche che, in senso assoluto, il termine “training” non è presente nel tesaurus, tuttavia lo si trova in numerose espressioni, quali – ad esempio – “training programme” (che viene tradotto in “programma di formazione”), “vocational education and training” (“istruzione e formazione professionale”), “training type” (“tipo di formazione professionale”), “training need” (“bisogno di formazione”), la già citata espressione “in-service teacher training”, etc.

Passando ora alla “lezione” il TESE riconduce l’espressione “lezione universitaria”, così come “lezione cattedratica” e “lezione ex cathedra”, a “lezione magistrale”, corrispondente al termine inglese “lecture” utilizzato nella lingua anglosassone e differenziandola dalla “lezione” (corrispondente all’inglese “lesson”, che si utilizza nel contesto dell’insegnamento primario e secondario) e dalla “lezione pratica” (“object lesson”, in inglese), propria di laboratori, esercitazioni e attività simili²⁵.

Sempre sul TESE, viene usato “insegnamento frontale” (nella versione inglese, “formal lecturing”) che, secondo questo tesaurus, comprende in sé i significati di “insegnamento ex cathedra” e “insegnamento magistrale”.

Nel TESE, il discente viene chiamato “studente” (in inglese “student”), con specificazioni come “studente adulto” (“adult learner”), “studente lavoratore” (“working student”), “studente maturo” (“mature student”), “studente universitario” (“undergraduate”²⁶). Il sostantivo “allunno” (“pupil”) è impiegato solo nell’ambito della scuola dell’obbligo.

Riguardo ai docenti, il sostantivo a cui il TESE rimanda è “insegnante” (inglese “teacher”), che – si legge – andrebbe usato sia per “maestro” che per “docente” o “professore”, nonché per “insegnante di scuola primaria/secondaria” (anche se questa ultima distinzione è ormai poco usata, secondo il TESE).

²⁵ In riferimento alla lezione, altri aggettivi che sono stati riscontrati, nella consultazione della bibliografia in lingua italiana (si vedano in particolare Giovannini, 2010, Castagna, 2007 e Fontana, 1997), sono: “accademica”, “classica”, “collettiva”, “convenzionale”, “espositiva”, “frontale”, “tradizionale”.

²⁶ Va specificato che l’aggettivo “postgraduate” nel TESE non si trova associato a “student”, ma solo a “studies” e viene tradotto in italiano con “studi post-laurea”.

“Insegnante universitario” e “professor” non sono presenti in questo tesaurus. Similmente, né “faculty” né “academic staff” – termini utilizzati negli Stati Uniti e nel Regno Unito per indicare il corpo docente accademico²⁷ – sono inclusi nel TESE; o meglio, “faculty” è presente ma è usato per indicare la “Facoltà” come struttura universitaria.

“Corpo docente” viene tradotto in inglese con “teaching staff” e “assistente” con “assistant”.

Va precisato che sul TESE il termine “ricercatore” (“researcher”) – che in Italia indica un professionista che a livello universitario spesso svolge anche funzioni didattiche, oltre che di ricerca – viene rimandato al termine “ricerca”.

2) Alla luce di quanto detto, vediamo come l'*Education Resources Information Center* (ERIC) definisce i principali termini succitati. L'ERIC – si legge nel portale²⁸ – è una biblioteca digitale *on-line* sull'educazione, sponsorizzata dall'*Institute of Education Sciences* (IES) del *Department of Education* degli Stati Uniti. È corredata da un *Thesaurus* che dei diversi termini legati all'educazione fornisce definizione, parole collegate, concetti più ampi e più ristretti connessi a quel termine, anno di inserimento all'interno dell'ERIC, quantità di risorse disponibili – nella biblioteca dell'ERIC – in relazione a quel termine, etc.

ERIC definisce “higher education” come “all education beyond the secondary level leading to a formal degree”²⁹ e “undergraduate study” (che usa, tra l'altro, al posto di “undergraduate education” e “undergraduate training”) come “study in an institution of higher education

²⁷ Si veda più avanti l'analisi dei tesauri dell'ERIC e del BEI.

²⁸ <http://www.eric.ed.gov/>

²⁹ Trad. it.: Livello post-secondario di istruzione che conduce all'ottenimento di una laurea formale.

N.B. Poiché, come si è già visto e si vedrà nelle prossime pagine, esistono sottili differenze tra il modo in cui i vari termini in inglese sono considerati dai diversi tesauri, per questa e per le prossime traduzioni delle definizioni riportate negli stessi ci si è astenuti – per quanto possibile – da una traduzione concettuale e ci si è limitati ad una traduzione letterale, usufruendo – ove necessario – dell'apporto di Ragazzini (2004). In alcuni casi, alcune parole sono state lasciate come nell'originale per evitare ambiguità, potendo le stesse assumere significati diversi a seconda del contesto. Ci sarebbe qui ben altra materia d'indagine su cui approfondire lo studio, analizzando in dettaglio le relazioni tra i diversi significati attribuiti ai termini in lingua inglese nei diversi Paesi di area anglosassone. Nei limiti della presente ricerca, si è tuttavia cercato di offrire una panoramica quanto più completa su questa tematica.

that precedes the bachelor's or first professional degree"³⁰. Va precisato che nel tesaurus non è presente "postgraduate study" (né "postgraduate students"), che però si può ritrovare in numerose risorse della biblioteca dell'ERIC³¹, per indicare un laureato che svolge un corso di perfezionamento (master o dottorato) presso un istituto di istruzione superiore.

Passiamo alla definizione di "universities": "degree-granting institutions of higher education that typically include a liberal arts undergraduate college, a graduate school³², and two or more undergraduate and graduate professional schools"³³.

I "colleges" sono descritti come "degree granting institutions of higher education", ovvero istituzioni di istruzione superiore che conferiscono una laurea, e viene precisato che, qualora per determinati aspetti non esista un'espressione corrispondente che includa "college", si può usare "school".

"Lecture method" (che dal 1980 viene impiegato al posto di "lecture" nella banca dati dell'ERIC) è definito come "teaching method in which

³⁰ Trad. it.: Studio svolto in una istituzione di istruzione superiore che precede il primo grado professionale o il grado di *bachelor*.

³¹ Tra le tante cfr. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=basic&pageSize=10&ERICExtSearch_SearchValue_0=postgraduate+student&eric_displayStartCount=1&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b8046f901&accno=EJ926204&_nfls=false

³² L'ERIC non fornisce alcuna definizione di "graduate school", ma offre una descrizione di "graduate school faculty", ovvero "academic staff members engaged in instruction, research, administration, or related educational activities in a graduate school of a college or university", ovvero membri dello staff accademico impegnati nell'istruzione, nella ricerca, nell'amministrazione o in attività educative connesse all'interno di una *graduate school* di un *college* o all'interno di una università.

³³ Trad. it.: Istituzioni di istruzione superiore che conferiscono una laurea e che tipicamente includono un *undergraduate college* di materie umanistiche (la traduzione di "liberal arts" con "materie umanistiche" è estratta da Ragazzini, 2004), una *graduate school* e due o più *undergraduate* e *graduate professional school* (attenendosi ai suggerimenti riportati sul portale dell'Accademia della Crusca (http://www.acca demiadellacrusca.it/faq/faq_risp.php?id=3781&ctg_id=93), i sostantivi sono scritti senza la "s" finale.)

L'ERIC non fornisce definizioni di "undergraduate school" né di "graduate professional schools". Il tesaurus specifica anche di usare il termine "college" per determinati aspetti, laddove un corrispondente termine legato a "university" non sia disponibile.

information is presented orally to a class with a minimal amount of class participation”³⁴.

Riguardo agli “students”, l’ERIC non offre alcuna definizione, ma suggerisce di usare termini più specifici. Nell’ambito dell’istruzione superiore, come precedentemente rilevato, in ambito anglosassone si usa “undergraduate students” (o anche semplicemente “undergraduate”), che l’ERIC definisce “college or university students who are engaged in studies leading to the bachelor’s degree”, ovvero studenti di college o università impegnati in studi che conducono ad una laurea di livello *bachelor*.

Rivolgiamoci ora al corpo docente, premettendo che, per il termine “teachers” in assoluto, l’ERIC rimanda a “faculty”, che descrive come “academic staff members engaged in instruction, research, administration, or related educational activities in a school, college, or university”³⁵. Dal 2004, nel tesauro dell’ERIC il termine “faculty” è usato anche al posto di “professors”.

Vediamo quindi che in ambito statunitense esistono alcune differenze con i termini utilizzati nel contesto europeo in lingua inglese, analizzati con l’apporto del TESE.

3) A tal proposito, è interessante notare che il *Thesaurus del British Education Index* (BEI)³⁶ – che, si legge nel portale, da cinquant’anni persegue lo scopo di indicizzare per soggetto e autore i contenuti delle riviste sull’educazione pubblicate nel Regno Unito – non utilizza né “faculty” né “university teachers”, al cui posto preferisce “academic staff” che definisce “academic staff members engaged in teaching, research, administration, or related educational activities in a college, polytechnic or university”³⁷ e in cui sono inclusi anche i “professors”, descritti come “highest rank of university teachers, also polytechnic teachers”, ovvero il grado più alto tra i docenti di università e politecnici.

³⁴ Trad. it.: Metodo di insegnamento nel quale le informazioni sono presentate in forma orale ad una classe, con un minimo di partecipazione da parte di quest’ultima.

³⁵ Trad. it.: Membri dello staff accademico impegnati nell’insegnamento, nella ricerca, nell’amministrazione o in attività educative connesse, all’interno di una *school*, di un *college* o di una università.

³⁶ <http://www.leeds.ac.uk/bei/>

³⁷ Trad. it.: Membri dello staff accademico impegnati nell’insegnamento, nella ricerca, nell’amministrazione o in attività educative connesse, all’interno di un *college*, di un politecnico o di una università.

Il concetto di “higher education” viene definito come “tertiary education at a higher level than that attainable on completion of a full secondary education”³⁸, mentre né “university” né “colleges” sono definiti, sebbene il BEI li consideri termini in uso.

Passando agli studenti, all'interno della categoria “university students”, il BEI distingue i “college students” (di cui non offre una definizione) e gli “undergraduate students” (che descrive come “college or university students who are engaged in studies leading to a first degree”, ovvero studenti di *college* e università impegnati in studi che portano ad una laurea di primo livello).

Analizzando infine la lezione, si nota che, come per l'ERIC, anche nel tesaurus del BEI il termine “lecture” non viene usato direttamente, ma si fa riferimento a “lecture method”, di cui non viene offerta una definizione e che viene incluso nel più ampio concetto di “educational methods”, anch'esso non definito ed in parte simile (per quanto riguarda i riferimenti: parole connesse, concetti collegati, etc.) al concetto di “teaching methods” presente nell'ERIC.

4) Da ultimo, rivolgiamo la nostra attenzione all'*Australian Thesaurus of Education Descriptors* (ATED), dell'*Australian Council of Educational Research*³⁹. Anch'esso, come l'ERIC e il BEI, fa risalire “lecture” a “lecture method”, definito “Teaching method in which information is presented orally to a class with a minimal amount of class participation”, esattamente come nell'ERIC. Anch'esso fa risalire il termine al più ampio concetto di “teaching methods”.

Passando ad “higher education”, l'ATED la descrive come una “post-secondary education of an academic level higher than that provided by a full secondary education”⁴⁰, specificando che “it usually requires, as a minimum condition of admission, the successful completion of secondary education or evidence of the attainment of an equivalent level of knowledge”⁴¹.

³⁸ Trad. it.: Istruzione terziaria ad un livello superiore di quello che si può ottenere a conclusione di un [livello] completo di istruzione secondaria.

³⁹ <http://www.acer.edu.au/library/ated/>

⁴⁰ Trad. it.: Istruzione post-secondaria di un livello accademico superiore rispetto a quello fornito dal completamento di un [livello] completo di istruzione secondaria.

⁴¹ Trad. it.: Generalmente richiede, come condizione minima di ammissione, il completamento con successo di un [livello] secondario di istruzione o prova del completamento di un equivalente livello di conoscenza.

Definendo le “universities”, l’ATED puntualizza che si tratta di “institutions of higher education, usually with a high reputation in teaching and research”, ovvero istituzioni di istruzione superiore che generalmente godono di un’alta reputazione nell’insegnamento e nella ricerca, ed aggiunge che “almost always have graduate and professional schools that offer masters and doctoral degrees and an undergraduate division that awards bachelors and first professional degrees”⁴². I “college”, d’altro canto, sono descritti come “Award giving institutions of postsecondary education other than universities”, ovvero istituzioni di istruzione post-secondaria non universitaria che offrono borse di studio.

Il concetto di “academic staff” (che nell’ATED comprende anche “faculty”, termine che però questo tesaurus non utilizza) è definito come “staff in universities and colleges, with teaching, research or related responsibilities, as opposed to administrative duties”⁴³, mentre “professors” – similmente, ma non del tutto, al BEI, è descritto come “highest rank of university teachers”, ovvero il grado più alto tra i docenti universitari. Viene anche specificato che con il concetto di “graduate school”⁴⁴ academic staff” (che include quello di “graduate professors”) si indicano “academic staff members engaged in teaching, research, administration, or related educational activities in a graduate school of a university”⁴⁵.

Da ultimo, gli “undergraduate students”, sono descritti – esattamente come dall’ERIC – “college or university students who are engaged in studies leading to the bachelor’s degree”, mentre la definizione di “university students” è “includes all levels, 1st-year to postgraduate”, ovvero: include tutti i livelli, [dal] primo anno al *postgraduate*. Per “postgraduate” non è presente alcuna definizione.

Va infine notato che i sostantivi “lector” e “lecturer” (equivalenti a “lettore” e a “docente a contratto”, secondo Ragazzini, 2004), “chartered

⁴² Trad. it.: Quasi sempre hanno *graduate* e *professional school* che offrono titoli di livello di master e di dottorato e una divisione *undergraduate* che conferisce titoli di primo livello professionale e del livello di *bachelor*.

⁴³ Staff di università e *college* con responsabilità di insegnamento, di ricerca o simili, invece di doveri amministrativi.

⁴⁴ Di “graduate schools” questo tesaurus non fornisce alcuna definizione.

⁴⁵ Membri dello staff accademico impegnati nell’insegnamento, nella ricerca, nell’amministrazione o in attività educative connesse, all’interno di una *graduate school* o di una università.

teacher”⁴⁶ nonché “teaching fellow” – di cui Ragazzini, tra i vari significati, cita anche il seguente: “docente universitario membro di un college (*nel quale si svolge insegnamento tutoriale*)” – non sono presenti in nessuno dei tesauri citati. Lo stesso dicasi per “professoriate” (“corpo docente” secondo Ragazzini). “Instructor” si trova solo nel tesoro australiano, che però rimanda al termine “teacher”.

Da quanto finora detto, si comprende che la terminologia in ambito educativo, non essendo univoca, non è sempre facile. Questo è ancor più vero se consideriamo la varietà di fonti consultate nella presente ricerca (italiane, britanniche, nordamericane, australiane e di altri Paesi, prevalentemente in lingua inglese). Pertanto nel presente lavoro si useranno indifferentemente:

- “istruzione” ed “educazione”, per il termine inglese “education”, “insegnamento”, per i sostantivi inglesi “teaching” e “instruction”, e “formazione”, per il corrispondente inglese “training”;

- i sostantivi (e relativi aggettivi) “università” (senza distinzione – tranne in rari casi – tra *college*, università, *graduate school*, etc.) e “istituto di istruzione superiore” (“higher education institution”);

- i termini “studente”, “studente universitario” e “discente” per riferirsi all’“undergraduate (student)” o comunque allo studente impegnato in un percorso di studi superiore (universitario o simile);

- i termini “docente” (prevalentemente questo) o “professore” (“assistente”, in tutta la tesi, è usato solo in due/tre casi, nei quali è necessario distinguere questa figura dal docente principale) per indicare l’insegnante di istruzione superiore, in quanto “insegnante”, sebbene suggerito dal TESE, tuttavia nel linguaggio – anche istituzionale – italiano viene impiegato per l’insegnamento scolastico⁴⁷.

Infine, per ragioni di sintesi, oltre a “lezione magistrale”, si utilizzerà anche il solo termine “lezione” (indicando però con questo la lezione magistrale) oppure si farà ricorso al sostantivo inglese “lecture”.

⁴⁶ Espressione impiegata prevalentemente in ambito scozzese (cfr. <http://www.charteredteacher.co.uk/what-is-chartered-teacher/>).

⁴⁷ Cfr. al proposito, tra le altre, la Legge 30 dicembre 2010, n. 240 (detta “Riforma Gelmini” – <http://www.camera.it/parlam/leggi/10240l.htm>) sintetizzata anche a pagina 14 e ss. In tale legge si fa riferimento a “docenti” e “professori”, mai ad “insegnanti”.

Parte prima

IL QUADRO TEORICO

Capitolo primo

La riforma universitaria

Nonostante i numerosi interventi di riforma dell'università italiana avvenuti soprattutto nell'ultimo decennio (intervvenuti essenzialmente sulla struttura dei corsi di studio, sulla dotazione di risorse, sulla definizione di modelli di valutazione dei percorsi stessi¹), si ha l'impressione che le modalità didattiche siano rimaste pressoché invariate e che lo stesso aggiornamento tecnologico non abbia comportato un cambiamento strategico nella conduzione delle attività.

Per quanto d'accordo su quanto affermato da Galliani (2011) – ovvero che la riforma universitaria, al di là degli ordinamenti, sta tuttavia influenzando sugli scopi e sulla natura stessa dell'università, determinando due complessi passaggi, uno dei quali è quello “dalla centralità dell'insegnamento dei professori alla valorizzazione dell'apprendimento personalizzato e collaborativo degli studenti”, anche al fine di “ridurre la dispersione e lo spreco intellettuale, prima che economico, nell'università di massa” – non si può non rilevare che il modello prevalente rimane quello della didattica tradizionale basato sulla trasmissione

¹ Nello specifico, ci si riferisce al ruolo che esercitava il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU), istituito con la legge 19 ottobre 1999, n. 370, art. 2, successivamente disciplinato con il D.M. 4 aprile 2000, n. 178, e quindi costituito in base al D.M. 14 maggio 2004, n. 101. Questo organismo rappresentava “un organo istituzionale del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica” che tra i suoi compiti aveva anche quelli di “fissare i criteri generali per la valutazione delle attività delle università; predisporre una relazione annuale sulla valutazione del sistema universitario; promuovere la sperimentazione, l'applicazione e la diffusione di metodologie e pratiche di valutazione; determinare la natura delle informazioni e dei dati che i nuclei di valutazione degli atenei sono tenuti a comunicare; attuare un programma annuale di valutazioni esterne delle università o di singole strutture didattiche [...]” (<http://www.cnvsu.it/>).

Attualmente il CNVSU è soppresso. Con il D.P.R. 1 febbraio 2010, n. 76, è stato delineato il “Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), adottato ai sensi dell'articolo 2, comma 140, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, convertito, con modificazioni, dalla legge 24 novembre 2006, n. 286”. L'ANVUR si è insediata il 2 maggio 2011 (<http://www.anvur.org/>).

unidirezionale del sapere dal docente al discente (Fabbroni, 1995; Fontana, 1997; Giovannini, 2010; Luzzatto, 2010).

Tuttavia, anche nell'ambito di una didattica prevalentemente tradizionale, le diverse *modalità di fare lezione* dei docenti possono risultare *più o meno efficaci* in termini di coinvolgimento, partecipazione ed interesse (per l'argomento spiegato) suscitato negli studenti². Possono quindi rivelarsi lezioni più o meno "di qualità", intendendo con questo termine

non solo [la qualità] scientifica e tecnica, ma anche [la] *qualità delle relazioni umane*, che non vengono mai nominate nelle politiche universitarie. Ciò vuole dire chiedere di più agli studenti sul piano dell'impegno, corrispondendo però con responsabilità alle esigenze di personalizzazione del rapporto didattico e di formazione delle competenze cosiddette "trasversali", ovvero lavorando sul *secondo livello del curriculum*, che non ha più a che fare con le conoscenze e con le abilità tecniche, ma con l'insegnare a pensare, ad usare il metodo critico, ad imparare ad imparare e a costruire il proprio progetto di vita (Galliani, 2011, p.9).

D'altro canto, una formazione specifica nell'ambito della didattica, istituita per legge, potrebbe risultare utile per sviluppare le competenze dei docenti nel campo dell'insegnamento, come verrà approfondito nel capitolo seguente, nel quale sarà presentata – tra l'altro – anche la normativa in materia in Europa e in diversi Paesi extra-europei. Ma in Italia un tipo di preparazione del genere non è previsto, almeno per ora.

Come introduzione alle due tematiche accennate, ovvero gli studi sulle modalità di conduzione della lezione universitaria e la formazione alla

² Jarvis-Selinger, Collins e Pratt (2007) ritengono che per definire "efficace" l'insegnamento, in ambito universitario, si debba compiere un'osservazione da cinque prospettive: 1) "transmission perspective", 2) "apprenticeship perspective", 3) "developmental perspective", 4) "nurturing perspective", 5) "social reform perspective". In sintesi, gli autori affermano che l'insegnamento efficace richiede un impegno sostanziale per il contenuto o la materia di insegnamento e, al contempo, è un processo di socializzazione degli studenti, che li porta a nuove norme comportamentali e diverse modalità professionali in ambito lavorativo. Inoltre, l'insegnamento efficace deve essere pianificato e condotto dal punto di vista di chi apprende ("from the learner's point of view") e deve essere basato su uno sforzo costante e persistente verso il risultato, ma lavorando anche con il cuore – precisano gli autori – e non solo con la testa, ed apportando cambiamenti sostanziali anche nelle strutture sociali.

didattica dei docenti a livello di istruzione superiore, delineiamo una panoramica sugli aspetti della normativa universitaria che determinano il “piano dell’organizzazione” – come usava definire Dewey – ovvero quegli elementi che specificano il rapporto che s’instaura tra docente e discenti in un contesto educativo³.

Non è possibile in questa sede riprodurre, se non per grandi linee, l’evoluzione del sistema universitario italiano. Nella tabella 2, tuttavia, si è cercato di mettere in luce i principali aspetti legislativi che hanno interessato l’università negli ultimi decenni⁴, evidenziando in grassetto gli aspetti delle varie norme che maggiormente interessano la didattica.

Tab. 2 – *Principali aspetti legislativi sull’università italiana negli ultimi quarant’anni*⁵

NORMA, TITOLO, PROMULGATORE	PRINCIPALI ELEMENTI DI INTERESSE IN RELAZIONE ALLA RIFORMA DELL’UNIVERSITÀ
L. 11 dicembre 1969, n. 910 <i>Provvedimenti urgenti per</i>	- Si liberalizza l’accesso ad ogni corso di laurea, indipendentemente dagli studi precedenti (processo già avviato dalle leggi 21 luglio 1961, n. 685

³ In *Esperienza e educazione*, Dewey (1938/1993) delinea le linee di base su cui dovrebbe essere organizzata la didattica in modo da favorire nel discente l’apprendimento di soluzioni ai problemi contingenti che gli si pongono davanti. Dal momento che ogni esperienza influenza in qualche modo la successiva, è di primaria importanza – secondo l’autore – che tale influenza non sia negativa, ma al contrario faciliti la successiva fase di *problem-solving*, o risoluzione di problemi. In tutto ciò, la posizione del docente non deve essere autoritaria, se non in casi oggettivamente necessari, ovvero qualora sia a rischio il corretto andamento della lezione in un clima di democratica collaborazione tra tutte le “parti” (tra docente e discente e tra i discenti). Collaborazione che tuttavia deve essere sorretta – precisa Dewey – da una solida *organizzazione didattica*, e non affidata a forme di spontaneismo didattico. È per questo che risulta indispensabile, conclude l’autore, che il docente definisca un adeguato *piano di lavoro*, che, nel rispetto della libertà di tutti, renda comunque accettabili le regole sia da parte dei discenti che da parte del docente.

⁴ In particolare dopo il Sessantotto, da quando si è assistito ad una crescente serie di interventi, anche governativi, sul tema dell’università (Romano, 1998).

⁵ Sintesi e rielaborazione da: Romano (1998), Ricuperati (2001), Riccaboni & Barnabè (2006), portali del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (<http://www.istruzione.it/web/hub>), della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (<http://www.crui.it/>), del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (<http://www.cnvsu.it/>) e dell’Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (<http://www.anvur.org/>).

<p><i>l'università</i> [Mario Ferrari Aggradi, Ministro della Pubblica Istruzione]</p>	<p>e 25 luglio 1966, n. 602, sull' <i>Ammissione dei diplomati degli Istituti tecnici alle Facoltà universitarie</i>).</p> <p>- Viene inoltra avviata, in via sperimentale, la liberalizzazione dei piani di studio.</p>
<p>D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 <i>Riordinamento della docenza universitaria, relativa alla fascia di formazione nonché sperimentazione organizzata e didattica</i> [Sandro Pertini, Presidente della Repubblica]</p>	<p>- L'organizzazione della docenza viene stabilita su due fasce (ordinari e associati), a cui si aggiungono i ricercatori.</p> <p>- Viene istituito il dipartimento e il dottorato di ricerca.</p> <p>- Per l'assunzione degli associati era previsto il giudizio da parte di una commissione a carattere nazionale, ma, con la possibilità di ricorrere a tre appelli ed essendo stato scelto – tacitamente – di non ricorrere ad una scelta selettiva, viene consentito l'ingresso all'università di un gran numero di docenti poco qualificati. Questa gran mole di professori (che riduce sensibilmente la possibilità di <i>turn over</i>) ha anche la conseguenza di tenere lontani dalla docenza i ricercatori, scientificamente e didatticamente notevolmente preparati. Paradossalmente, tra l'altro, l'università prosegue nel non dotare i propri docenti di una formazione alla didattica adeguata, limitandosi solo ad offrire loro una conoscenza sui contenuti.</p> <p>- Per "sperimentazioni di nuove attività didattiche" il decreto intende: collaborazione tra università ed enti pubblici o privati, organizzazione di corsi serali/estivi, frazionamento dei programmi/esami, istituzione di strutture decentrate ausiliarie didattiche che prevedano l'utilizzo di supporti audiovisivi.</p>
<p>L. 9 maggio 1989, n. 168 <i>Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica</i> [Antonio Ruberti, Ministro</p>	<p>- Viene istituito il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, per alleggerire i compiti del Ministero della Pubblica Istruzione.</p> <p>- Inizia a delinearsi una proposta di autonomia degli atenei, ai quali viene delegato in parte il po-</p>

<p>dell'Università e della Ricerca Scientifica]</p>	<p>tere decisionale, mentre il Ministero permane come mezzo di controllo e non più come organo gestionale della politica relativa all'università.</p>
<p>L. 19 novembre 1990, n. 341 <i>Riforma degli ordinamenti didattici universitari</i> [Antonio Ruberti, Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vengono riordinati i cicli universitari, articolati in: diploma universitario, diploma di laurea, diploma di specializzazione, dottorato di ricerca. - Si eliminano i Magisteri, i cui corsi prettamente umanistici vengono riassorbiti dalla Facoltà di Lettere e Filosofia, mentre gli altri vengono trasformati in Facoltà di Scienze della formazione. - Gli insegnamenti simili sono raggruppati sulla base di settori scientifico-disciplinari. - Si riconosce ai ricercatori la funzione docente. - Si avvia il discorso sull'orientamento per gli studenti tramite il <i>tutor</i>. - Gli atenei sono obbligati a stabilire statuti e regolamenti propri ("regolamento didattico di ateneo") per organizzare il funzionamento della didattica e della ricerca, anche da un punto di vista economico ("autonomia finanziaria-contabile, organizzativa-amministrativa, didattica e gestionale"). In tal modo si svincola in parte il Ministero dall'elargizione di fondi.
<p>L. 15 maggio 1997, n. 127 Art.17, comma 95 <i>Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo (legge "Bassanini bis")</i> [Franco Bassanini, Ministro per gli Affari Regionali]</p>	<p>Ai singoli atenei viene delegato l'ordinamento dei diversi studi, all'interno dei corsi di diploma universitario, laurea e specializzazione.</p>
<p>Nota di indirizzo sull'Autonomia Didattica delle Università, 16 giugno 1998</p>	<p>Esplicita gli obiettivi della riforma sull'università, in corso sebbene in gran parte irrealizzata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - realizzazione di una struttura di insegnamento basata su corsi flessibili articolati in vari cicli;

<p>[Luigi Berlinguer, Ministro della Pubblica Istruzione]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tentativo di far coincidere le durate reale e legale dei corsi; - incremento della relazione ricerca-didattica; - formazione permanente; - sviluppo e controllo qualitativo della efficienza didattica; - adattamento dei diversi <i>curricula</i> ai processi socio-economici del Paese; - avvio del sistema basato sui crediti didattici e dei criteri favorevoli la mobilità degli studenti sia a livello interno che in ambito internazionale; - internazionalizzazione dei vari corsi di studio e armonizzazione tra il sistema universitario italiano e gli <i>standards</i> internazionali; - incremento della responsabilizzazione da parte degli studenti; - inserimento di meccanismi regolamentativi degli accessi, grazie anche al processo di orientamento.
<p>Seconda nota di indirizzo sull'Autonomia Didattica delle Università, 16 ottobre 1998 <i>L'architettura del sistema italiano di istruzione superiore. Indicazioni preliminari all'emanazione dei "decreti di area" per i corsi di studio universitari</i> [Luigi Berlinguer, Ministro della Pubblica Istruzione]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vengono ridefinite le aree scientifico-didattiche, l'articolazione dei vari corsi di studio, così come quelli dei dottorati di ricerca e dei diversi percorsi formativo-curricolari, per consentire al sistema universitario italiano di armonizzarsi con quello europeo, in linea con l'evoluzione del Processo di Bologna. - Si pone l'accento sulla formazione "continua, permanente e ricorrente" ritenuta di particolare importanza anche ai fini della riforma della istruzione professionale superiore.
<p>D.M. 3 novembre 1999, n. 509 <i>Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei</i> [Luigi Berlinguer, Ministro della Pubblica Istruzione /</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il "volume di lavoro per studente" viene definito credito formativo universitario (CFU) e corrisponde a 25 ore, per cui in un anno si considera possibile il raggiungimento di 60 crediti, corrispondenti quindi a 1500 ore. L'orario dedicato allo studio personale o quello impiegato in altre attività di formazione individuale è determinato dai

<p>Ortensio Zecchino, Ministro dell'Università e della Ricerca]</p>	<p>decreti ministeriali e comunque non può essere inferiore a metà.</p> <p>- I settori scientifico-disciplinari (s.s.d.) vanno a sostituire gli insegnamenti tradizionali. Questa nuova ripartizione di competenze all'interno delle varie Facoltà ha lo scopo di semplificare l'ordinamento degli insegnamenti all'università.</p> <p>- I corsi di studio vengono articolati nel seguente modo:</p> <p>Laurea (3 anni = 180 CFU) per l'acquisizione di "metodi e contenuti scientifici generali" e "specifiche conoscenze professionali";</p> <p>Laurea specialistica (2 anni = 180+120 CFU) per raggiungere una "formazione di livello avanzato" per esercitare "attività di elevata qualificazione" in definiti ambiti.</p> <p>Così come il diploma universitario ("laurea breve"), anche i tradizionali corsi di laurea quadriennali e quinquennali scompaiono, ad eccezione dei corsi di Medicina e Chirurgia, Odontoiatria e Protesi Dentaria, Medicina Veterinaria, Farmacia, Chimica e Tecnologia Farmaceutiche (CTF), Architettura U.E. ed Ingegneria Edile / Architettura, regolamentati da norme europee che stabiliscono il conseguimento del titolo "Laurea Specialistica" (per cui dopo 5 oppure 6 anni). Gli studenti già iscritti possono completare il proprio percorso di studi secondo il vecchio ordinamento o richiedere il passaggio al nuovo ordinamento.</p> <p>Diploma di specializzazione (2/3 anni = 120/180 crediti; successivo alla laurea/laurea specialistica) che fornisce "conoscenze e abilità" necessarie per "particolari attività professionali".</p> <p>Dottorato di ricerca (minimo 3 anni = minimo 180 crediti; successivo alla laurea specialistica).</p> <p>Master di primo e di secondo livello (1 anno = 60 crediti; successivo alla laurea/laurea specialistica).</p> <p>- L'ammissione ad un corso di laurea specialistica</p>
---	--

	<p>necessita del possesso della laurea, o di altro titolo straniero idoneo. Per i corsi di LS per cui non è previsto il numero programmato, è necessario possedere i requisiti curriculari assieme ad un'adeguata preparazione personale che viene verificata dall'ateneo.</p> <p>- Le università possono liberamente ed in maniera autonoma attivare o disattivare i corsi di studio. Esse inoltre stabiliscono i propri ordinamenti didattici nel rispetto delle disposizioni previste dal decreto e previa approvazione da parte del Ministro.</p> <p>In particolare, il regolamento didattico del corso stabilisce:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) elenco insegnamenti (e relativo settore scientifico-disciplinare); b) obiettivi formativi specifici, crediti, eventuali propedeuticità dei vari insegnamenti e attività formativa⁶; c) curricula e regole per la presentazione dei piani di studio (dove necessario); d) tipologia di: forme didattiche (anche a distanza), esami e altre verifiche; e) regole per l'eventuale obbligo di frequenza. <p>- Le classi di laurea vengono individuate dai decreti ministeriali. In seguito, a distanza di 3 anni dalla emanazione dei decreti, le università possono proporre modifiche o anche istituzioni di classi.</p> <p>Per ogni classe sono individuati, dal Ministero, gli obiettivi formativi qualificanti e relative attività formative indispensabili, raggruppati in 6 tipologie:</p>
--	--

⁶ Per "attività formativa" il decreto intende: "ogni attività organizzata o prevista dalle università al fine di assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti, con riferimento, tra l'altro, ai corsi di insegnamento, ai seminari, alle **esercitazioni pratiche o di laboratorio, alle attività didattiche a piccoli gruppi, al tutorato, all'orientamento, ai tirocini, ai progetti, alle tesi, alle attività di studio individuale e di autoapprendimento**".

	<p>a) attività formative per formazione di base;</p> <p>b) attività formative che caratterizzano la classe;</p> <p>c) affini o integrative delle attività caratterizzanti, con accento sulle culture del contesto e sulla formazione interdisciplinare;</p> <p>d) autonomamente scelte dallo studente;</p> <p>e) propedeutiche in relazione alla prova finale e per la verifica della conoscenza della lingua straniera;</p> <p>f) ulteriori conoscenze linguistiche, abilità relazionali, informatiche o utili ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro (tirocini formativi e orientamento inclusi).</p> <p>Per ogni classe dei corsi di studio, il Ministero stabilisce i CFU riservati (max 66% del totale), fissando determinati vincoli.</p>
<p>D.M. 4 agosto 2000 <i>Determinazione delle classi delle lauree universitarie</i> [Ortensio Zecchino, Ministro dell'Università e della Ricerca]</p>	<p>Vengono individuate le classi delle lauree universitarie (primo livello; 42 classi).</p>
<p>D.M. 28 novembre 2000 <i>Determinazione delle classi delle lauree specialistiche</i> [Ortensio Zecchino, Ministro dell'Università e della Ricerca]</p>	<p>Vengono individuate le classi delle lauree specialistiche (104 classi).</p>
<p>D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 <i>Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e</i></p>	<p>Integra e modifica il precedente D.M. 509/1999. Queste sono le fondamentali variazioni apportate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento dell'autonomia universitaria per ciò che concerne l'offerta formativa, grazie alla riduzione dei CFU vincolati su base nazionale; - separazione tra Laurea e Laurea magistrale, dal momento che la LM è costituita da 120 CFU, indipendentemente dai 180 CFU precedentemente ot-

<p><i>tecnologica 3 novembre 1999, n. 509</i> [Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca]</p>	<p>tenuti nel primo livello di Laurea. I requisiti per accedere ai diversi corsi di laurea magistrale sono stabiliti dagli ordinamenti didattici, tuttavia è indispensabile che lo studente possieda una laurea di primo livello;</p> <ul style="list-style-type: none"> - gli studenti dei Corsi di laurea che afferiscono ad una stessa classe (o per gruppi omogenei) sono obbligati a ricevere una iniziale formazione comune (60 CFU in tutto); - accanto a percorsi decisamente professionalizzanti sono presenti anche percorsi maggiormente orientati ad una formazione generale-metodologica; - n° massimo di esami: 20 (corsi di laurea) + 12 (corsi di laurea magistrale) + eventuali idoneità relative alla conoscenza di lingue straniere e all'informatica.
<p>DD.MM. 16 marzo 2007 <i>Determinazione delle classi delle lauree e delle lauree magistrali universitarie</i> [Fabio Mussi, Ministro dell'Università e della Ricerca]</p>	<p>Sono definite le 43 classi di laurea e le 94 classi di laurea magistrale.</p>
<p>D.M. 3 luglio 2007, n. 362 <i>Attuazione art. 1-ter (programmazione e valutazione delle Università), comma 2, del D.L. 31 gennaio 2005, n. 7, convertito nella legge 31 marzo 2005, n. 43 – definizione delle linee generali di indirizzo della programmazione delle Università per il triennio 2007-2009</i> [Fabio Mussi, Ministro dell'Università e della Ri-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta le linee generali d'indirizzo per le Università, le quali sono tenute ad adottare programmi triennali per raggiungere gli obiettivi di qualità ed efficacia. - Attraverso il CNVSU il Ministero conduce un monitoraggio e una valutazione <i>ex post</i> dei programmi delle Università. - Si avvia il processo per ridurre gli squilibri finanziari tra università statali e università non statali e per l'istituzione di nuove Università non statali.

cerca]	
<p>D.M. 26 luglio 2007, n. 386 <i>Attuazione dei DD.MM. in data 16 marzo 2007 (classi di laurea e di laurea magistrale) – decreto ministeriale di definizione delle linee guida per l'istituzione e l'attivazione da parte delle Università dei corsi di studio</i> [Fabio Mussi, Ministro dell'Università e della Ricerca]</p>	<p>Definisce le linee guida ai fini dell'istituzione e attivazione dei diversi corsi di studio da parte delle Università.</p>
<p>D.M. 18 ottobre 2007, n. 506 <i>Attuazione art. 1-ter (programmazione e valutazione delle Università), comma 2, del D.L. 31 gennaio 2005, n. 7, convertito nella legge 31 marzo 2005, n. 43 – individuazione di parametri e criteri (indicatori) per il monitoraggio e la valutazione (ex post) dei risultati dell'attuazione dei programmi delle Università</i> [Fabio Mussi, Ministro dell'Università e della Ricerca]</p>	<p>Individua parametri e criteri, definiti grazie ad indicatori qualitativi e quantitativi, per monitorare e valutare (<i>ex post</i>) i risultati – da parte delle università – della attuazione dei diversi programmi.</p> <p>Alcuni esempi di indicatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> - proporzione di corsi di laurea e di laurea magistrale in regola con i requisiti qualificanti; - numero medio di docenti di ruolo che appartengono a settori scientifico-disciplinari (SSD) di base e caratterizzanti per corso di laurea e di laurea magistrale attivato; - proporzione di personale attivamente impegnato nella ricerca; - studenti che si iscrivono al secondo anno di un corso di studi avendo acquisito almeno 50 CFU in rapporto agli studenti che si sono immatricolati l'anno prima allo stesso corso; - proporzione di iscritti che hanno svolto stage formativi esterni all'Università di appartenenza durante il corso di studi; - proporzione di studenti stranieri iscritti ai corsi di dottorato; - proporzione dei costi del personale (di ruolo e

	non) rispetto alle entrate di bilancio.
<p>L. 30 dicembre 2010, n. 240 <i>Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario</i> [Mariastella Gelmini, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca]</p>	<p>La legge disciplina l'università sotto diversi punti di vista.</p> <p>Innanzitutto, riorganizza il sistema universitario, nello specifico, gli organi e l'articolazione all'interno dell'università, prevedendo la possibilità – per gli atenei – di federarsi e fondersi, al fine di razionalizzare l'offerta formativa.</p> <p>In secondo luogo, stabilisce regole e delega legislativa per la qualità e l'efficienza dell'università. A tal scopo, fissa un "Fondo per il merito"; delega il Governo ad adottare decreti legislativi per incrementare qualità ed efficienza dell'università; definisce stato giuridico, mobilità e trattamento economico di professori e ricercatori, incluso un "Fondo per la premialità"; istituisce un collegio responsabile della fase istruttoria di procedimenti disciplinari; norma operazioni di riequilibrio per università statali; prevede interventi di supporto a università non statali legalmente riconosciute; predispone misure per la qualità dell'università; disciplina il riconoscimento di crediti per alcune categorie di studenti.</p> <p>In terzo luogo, contiene regole sul personale accademico e sulla riorganizzazione della disciplina riguardante il reclutamento, con interventi sui settori concorsuali e su quelli scientifico-disciplinari; istituisce l'abilitazione scientifica nazionale per i professori di prima e seconda fascia (professori ordinari e associati); definisce l'equipollenza dei diplomi universitari e diplomi di scuole dirette a fini speciali; precisa i criteri per la chiamata dei professori e dà disposizioni sui dottorati di ricerca, sugli assegni di ricerca, sui contratti per le attività di insegnamento, sui ricercatori a tempo determinato, nonché sulla valutazione tra pari per selezionare progetti di ricerca; istituisce il Comitato nazionale dei garanti per la ricerca; dà precisa-</p>

zioni sul collocamento a riposo di professori e ricercatori e sull'anagrafe degli studenti; disciplina sui lettori di scambio; istituisce un "Fondo per la formazione e l'aggiornamento della dirigenza presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca"; detta norme transitorie e finali. In particolare, gli aspetti più legati alla didattica sono i seguenti:

- La legge attribuisce la **responsabilità del coordinamento della didattica** al rettore, della **formulazione di pareri e proposte sulla stessa** al senato accademico, di **verifica sulla qualità ed efficacia della stessa** al nucleo di valutazione.
- Ai dipartimenti viene attribuita anche la **funzione finalizzata all'attuazione della didattica** e delle attività formative. Inoltre, più dipartimenti possono raggrupparsi (sulla base di affinità di tipo disciplinare) tramite strutture di raccordo; il tutto allo scopo di **coordinare e razionalizzare le attività didattiche**.
- In ogni dipartimento, struttura di raccordo o struttura con organizzazione interna semplificata (nel caso di università con meno di cinquecento tra professori e ricercatori), viene istituita una **commissione paritetica docenti-studenti "competente a svolgere attività di monitoraggio dell'offerta formativa e della qualità della didattica nonché dell'attività di servizio agli studenti da parte dei professori e dei ricercatori; ad individuare indicatori per la valutazione dei risultati delle stesse; a formulare pareri sull'attivazione e la soppressione di corsi di studio"**.
- Viene introdotto un sistema volto all'accREDITAMENTO di sedi e corsi di studio universitari, basato sull'uso di indicatori stabiliti *ex ante* dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) – che unifica e sostituisce il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e il Comitato di Indiriz-

	<p>zo per la Valutazione della Ricerca – per verificare che gli atenei siano in possesso di sostenibilità da un punto di vista economico-finanziario e di requisiti appropriati sul piano strutturale, organizzativo, didattico, qualificativo dei docenti e della ricerca.</p> <p>- Per i professori e ricercatori di ruolo è stabilito un minimo di ore da dedicare alla didattica e a servizi per gli studenti (350 ore per i docenti a tempo pieno, 250 ore per quelli a tempo definito).</p> <p>- I compiti didattici di professori e ricercatori vengono differenziati sulla base delle aree scientifico-sperimentali, delle tipologie di insegnamento, delle attività di responsabilità a livello gestionale o di ricerca. Ogni tre anni, professori e ricercatori devono presentare una propria relazione riguardo alle attività didattiche, gestionali, di ricerca, con richiesta di scatto di stipendio. Sulla base della valutazione di tale documentazione, le università si riservano di accettare o meno tale richiesta.</p> <p>- In caso di particolari necessità didattiche, le università possono stipulare dei contratti con professionisti esterni qualificati. Possono altresì stipulare dei contratti di lavoro subordinato a tempo determinato per portare avanti attività didattiche (inclusa la didattica integrativa), di ricerca e di servizi agli studenti. Le modalità di svolgimento di didattica e servizi sono stabiliti dai regolamenti di ateneo.</p> <p>- I contratti possono essere triennali rinnovabili (per due anni) o non rinnovabili. La proroga del contratto è subordinata alla valutazione positiva delle attività svolte nell’ambito della didattica e della ricerca.</p>
--	--

Osservando quanto riportato in tabella, emerge che, sebbene negli ultimi decenni l’università sia stata interessata da una ricca serie di interventi legislativi, di fatto, tali provvedimenti sono stati rivolti più a modi-

fiche strutturali dei corsi di studio, variazioni nell'assegnazione delle risorse, definizione dei sistemi valutativi, etc., che alla didattica e, soprattutto, alla formazione dei docenti. Parafrasando Luzzatto (2010, p.172):

la preparazione dei professori al nuovo contesto ed ai nuovi compiti⁷ avrebbe dovuto costituire un impegno prioritario dell'apparato ministeriale così come delle singole istituzioni universitarie. Non è stata neppure presa in considerazione

Gli fa eco Giovannini (2011, p.75), che sulla situazione italiana amaramente osserva: "I docenti sono stati lasciati soli e hanno dovuto improvvisare la progettazione curricolare e altri importanti attività".

In un quadro del genere, può quindi risultare utile richiamare l'attenzione sull'importanza che, invece, dovrebbe essere maggiormente attribuita alla *qualificazione della didattica universitaria* – istituendo una formazione specifica per i docenti, che possa anche beneficiare del contributo di molteplici studi, a livello internazionale, sulle strategie da adottare nella conduzione delle lezioni – in quanto è proprio questo lo strumento che consente di raggiungere uno dei fondamentali scopi di ogni istituzione universitaria, ovvero *l'eccellente formazione dei propri studenti*, come è testimoniato dalle *mission* e dagli statuti di università di tutto il mondo. Per l'evidente difficoltà nel trascriverli tutti, vengono qui citati solo alcuni stralci dai portali (in lingua italiana o inglese) di alcune delle principali università medievali del mondo occidentale⁸.

1) Università di Bologna (1088⁹): "L'Ateneo riconosce ed afferma che l'attività didattica è inscindibile dall'attività di ricerca affinché

⁷ L'autore si riferisce alla legislazione in materia di "autonomia universitaria"; cfr. in particolare, nella tabella, i DD.MM. 3 novembre 1999, n. 509 e 22 ottobre 2004, n. 270.

⁸ Rüegg (1992) ne individua sette: Bologna, Parigi, Montpellier, Oxford, Padova, Salamanca e Cambridge.

⁹ Per questa e per le tre seguenti università, viene indicata tra parentesi la data (talvolta approssimativa) di fondazione riportata sui rispettivi portali, tenendo comunque presente il fatto che, durante il Medioevo, in diverse di quelle che sarebbero diventate università erano attivi dei corsi già prima dell'istituzione di una struttura apposita, come infatti alcune istituzioni (ad esempio, Bologna e Oxford) specificano nella storia della propria fondazione riportata sui propri portali.

l'insegnamento sia in grado di concorrere all'evolversi della società e della conoscenza scientifica"¹⁰.

2) University of Oxford (1096): "Achieving and sustaining world-class excellence in every area of our teaching and research is at the heart of the University of Oxford's mission"¹¹.

3) Università degli Studi di Padova (1222): "L'Università favorisce la collaborazione interdisciplinare e di gruppo e la stretta connessione delle attività di ricerca con l'attività didattica"¹².

4) University of Cambridge (XIII sec.): "The mission of the University of Cambridge is to contribute to society through the pursuit of education, learning, and research at the highest international levels of excellence"¹³.

Sulla scia di quanto sinteticamente esposto nel presente capitolo, i due capitoli seguenti si propongono di offrire una panoramica sulla formazione dei docenti a livello universitario – nel contesto europeo e mondiale – e su alcuni studi e ricerche sulla lezione in Italia e, soprattutto, a livello internazionale. In entrambi i casi, gli autori e le fonti di cui si riportano i contributi, volutamente, non sono esclusivamente recenti, ma risalgono anche a qualche decennio fa. Questa scelta è stata determinata da due fattori. Da un lato, la lezione, diversamente da laboratori, metodologie di "apprendimento attivo" (Meyers e Jones, 1993), etc., è una forma didattica "tradizionale"¹⁴, pertanto può essere interessante conoscere i dibattiti che questa tematica ha animato anche in anni passati. Dall'altro, un quadro che affianchi studi recenti a studi più antichi può risultare utile per comprendere l'evoluzione che questa problematica ha percorso nel tempo.

¹⁰ <http://www.normateneo.unibo.it/NR/rdonlyres/C6FA3C6A-B5F6-49B2-849C-CDB01BFC7588/185092/StatutogeneraledAteneo1.pdf>

¹¹ Trad. it.: Raggiungere e sostenere un'eccellenza di classe mondiale in ogni area del nostro insegnamento e della nostra ricerca è alla base della *mission* della University of Oxford (http://www.ox.ac.uk/about_the_university/introducing_oxford/an_oxford_education/index.html).

¹² http://www.unipd.it/unipdWAR/ShowBinary/wwwunipd/FILE/regolamenti/Statuto_05022008.pdf

¹³ Trad. it.: La *mission* della University of Cambridge è quella di fornire un contributo alla società attraverso la ricerca dei più alti livelli di eccellenza a livello internazionale nel campo dell'istruzione, dell'apprendimento e della ricerca (<http://www.admin.cam.ac.uk/univ/mission.html>).

¹⁴ Cfr. a tal proposito a pagina 92 quanto scritto a proposito della *lectio* medievale.

Capitolo secondo

Docenti universitari e formazione all'insegnamento

2.1. Introduzione

Uno studio sulla lezione in ambito universitario può risultare utile anche per programmare interventi formativi efficaci. In Italia, come si è detto, contrariamente a quanto avviene per l'istruzione primaria e secondaria, in cui gli aspiranti insegnanti hanno l'obbligo di formarsi all'insegnamento attraverso organi accreditati a livello nazionale, in ambito universitario i docenti non hanno una preparazione specifica in ambito didattico, o meglio, tale preparazione è di norma volontaria e delegata ad iniziative locali¹.

In merito alla formazione italiana degli insegnanti di scuola, apriamo una parentesi per illustrare i più recenti cambiamenti che hanno interessato questo settore.

Con il Decreto 10 settembre 2010, n. 249 (Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244")², il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha esplicitato il nuovo Regolamento per accedere alla professione insegnante nella scuola, che nasce dal lavoro di una apposita Commissione. Nello specifico, l'aspirante insegnante di scuola secondaria³ di I e II grado deve essere in

¹ Rimarca Giovannini (2010, p.6), in relazione all'evoluzione, in Italia, della normativa in materia di università: "i docenti italiani hanno dovuto contare sulla loro buona volontà piuttosto che su un'adeguata formazione, come invece sarebbe stato opportuno predisporre".

² <http://www.gazzettaufficiale.it/guridb/dispatcher?service=1&datagu=2011-01-31&task=dettaglio&numgu=24&redaz=011G0014&tmstp=1299425819630>

³ Per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, il Regolamento stabilisce che è necessario il possesso di una laurea quinquennale (a numero programmato e con prova di accesso), attraverso la quale sarà possibile conseguire l'abilitazione all'insegnamento nella scuola di suddetto grado. Vengono particolarmente sottolineate (sia per i docenti di questo grado sia per quelli della scuola se-

possesto di una laurea magistrale (per accedere alla quale sarà anche necessario superare una prova d'ingresso a conclusione della laurea triennale) e completare il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) che comprende, oltre a insegnamenti di scienze dell'educazione e di didattiche disciplinari e laboratori pedagogico-didattici, anche un tirocinio diretto e indiretto della durata di 475 ore, da svolgersi direttamente a scuola sotto la supervisione di un insegnante *tutor*. Il lavoro svolto finora dalle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS)⁴ viene quindi riassorbito in questa nuova forma di training, che si focalizza – però – più su tirocinio, laboratori e didattica sul campo e dura non più due anni (come le SSIS), bensì uno. Il TFA viene coordinato e progettato dal Consiglio di corso di tirocinio, di cui fanno parte rappresentanti del mondo universitario e scolastico. In prima fase, sono le Università – in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali (USR) – a stabilire in quali scuole i laureati potranno svolgere il tirocinio. L'obiettivo è però quello di costituire degli albi delle scuole accreditate – in base a criteri resi noti dal Ministero – che possono quindi ospitare i tirocini. Gli USR, evidenziando buone pratiche e specificità delle varie istituzioni scolastiche, sono addetti all'organizzazione e all'aggiornamento di tali albi.

L'idea di fondo del Tirocinio Formativo Attivo è quella di proporsi come momento di interazione e di co-progettazione della formazione of-

condaria) le competenze disciplinari e pedagogiche, la conoscenza dell'inglese e la padronanza delle nuove tecnologie. Si prevedono anche specifici insegnamenti che consentano l'acquisizione di una formazione di base sui bisogni speciali degli alunni con disabilità. In base al precedente sistema, disciplinato dal Decreto Ministeriale del 26 maggio 1998 ("Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle SSIS"), ad un aspirante insegnante della scuola d'infanzia o primaria era richiesto il possesso di una laurea quadriennale a ciclo unico con test d'accesso al primo anno, a cui seguiva – dopo un comune biennio – la scelta del percorso di abilitazione in scuola dell'infanzia o in scuola primaria.

⁴ Istituite dalla L. 19 novembre 1990, n. 341 ("Riforma degli ordinamenti didattici universitari"), a sua volta preceduta dal D.P.R. 10 marzo 1982, n. 162 ("Riordinamento delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento"), ma attivate solo in seguito alla promulgazione del D.M. del 26 maggio 1998. L'aspirante insegnante, dopo il completamento di una laurea magistrale (relativa all'ambito disciplinare di interesse), doveva frequentare questi corsi per potersi abilitare all'insegnamento nella scuola secondaria.

ferta dal mondo scolastico e universitario, ad esempio prevedendo specifici laboratori per l'approfondimento di quanto trattato nel lavoro in classe.

Una formazione di questo tipo (seppur adeguata al diverso contesto) non è invece contemplata dalla normativa universitaria italiana, come già esposto nel capitolo precedente. Consideriamo ad esempio che in Italia, per il conseguimento dell'idoneità al ruolo di professore di seconda fascia (professore associato), è necessaria una valutazione comparativa dei titoli pubblicati, che viene integrata dalla discussione degli stessi e da una lezione al cospetto di una commissione nazionale composta da cinque professori ordinari⁵. Esiste quindi una prova didattica pratica, ma essa non è preceduta da un training (curricolare) corrispondente⁶. Anche per l'abilitazione scientifica nazionale prevista dalla L. 30 dicembre 2010, n. 240 (che sarà approfondita nel § 2.6.) è richiesta la valutazione, da parte di una apposita commissione, dei titoli e delle pubblicazioni scientifiche del candidato, ma non è prevista la frequenza a corsi formativi, etc.

Tuttavia questo sembra non essere un problema esclusivamente italiano, come denunciato da Luzzatto (2010, p.169):

Non mi risulta che le istituzioni internazionali abbiano analizzato sistematicamente, in termini comparativi, le modalità con le quali questa problematica [la formazione dei docenti universitari] è stata (o non è stata) affrontata, nonché le soluzioni adottate; si hanno materiali in abbondanza sulla formazione degli insegnanti primari e secondari, su quelli universitari vi è molta reticenza.

⁵ Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca chiarisce che "le commissioni che giudicano gli aspiranti professori universitari di I e II fascia sono composte da 4 professori sorteggiati da un elenco di commissari, eletti a loro volta da una lista di ordinari del settore scientifico disciplinare oggetto del bando e da 1 solo professore ordinario nominato dalla facoltà che ha richiesto il bando" (<http://www.istruzione.it/web/hub>). Per il concorso ad ordinario, la valutazione viene effettuata esclusivamente sulla base dei titoli presentati, se si è già associati.

⁶ Si veda al proposito il Decreto Legislativo 6 aprile 2006, n. 164 ("Riordino della disciplina del reclutamento dei professori universitari, a norma dell'articolo 1, comma 5 della legge 4 novembre 2005, n. 230"; in particolare, articoli 7 e 9), consultabile su: <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/06164dl.htm>

Parlando di istituzioni internazionali, in Irlanda⁷, sulla figura del docente universitario, l'*Irish Federation of University Teacher*⁸ specifica che, per accedere alla carriera, a parte il titolo universitario (laurea, PhD, etc.) non sono stabiliti e predeterminati corsi di formazione, conseguentemente i neo-docenti sviluppano ed evolvono il proprio stile di conduzione e le proprie abilità comunicative direttamente nel contesto della lezione⁹.

In tale ambito, un problema più ampio è dato dal fatto che, a livello mondiale, manca uniformità tra il tipo di percorso e la durata di eventuali corsi di formazione¹⁰. Oltretutto, come si evincerà dalle prossime pagine, il tipo di training è soggetto ai requisiti delle istituzioni e in molti casi ad interessi personali, attitudini e motivazioni dei singoli docenti.

⁷ Che in questo si differenzia dai Paesi anglosassoni, i quali – come si spiegherà nelle prossime pagine – prevedono invece diverse tipologie di corsi di formazione per i docenti a livello di istruzione superiore.

⁸ <http://www.ifut.ie>

⁹ Tuttavia, precisa tale federazione, generalmente i docenti hanno mostrato, nel corso della propria vita scolastica, capacità native per l'insegnamento e si sono distinti nel conseguimento dei titoli universitari.

¹⁰ Tale diversificazione emerge anche dalla documentazione prodotta dal NETwork of European Tertiary Level Educators (NETTLE), un progetto triennale (2004-2007) della Comunità Europea (<http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/114053>) volto a sviluppare gli *European-wide academic frameworks within which to equip educators in higher education with the competencies and skills necessary to provide effective and validated support for learners* (Kalman, 2008, p.7). Questo progetto ha analizzato modelli formativi per docenti in 23 Paesi per un totale di 35 istituzioni.

Un altro progetto degno di nota è il *Preparing Academics to Teach in Higher Education* (PATHE) che è stato portato avanti di concerto con l'*Australian Learning and Teaching Council* (<http://www.altc.edu.au/project-preparing-university-teachers-model-unisa-2007>) al fine di realizzare risorse e modelli di buone pratiche, identificando aree di sviluppo futuro contribuendo ad un approccio scientifico in rapporto all'insegnamento e all'apprendimento nell'istruzione superiore. Il progetto – si legge sul portale – ha ricevuto il supporto del settore delle istituzioni di istruzione superiore australiane e si è esteso in 19 università focalizzandosi su cinque aree: punti di riferimento, impatto, modelli, sviluppo professionale, risorse. Viene anche aggiunto che, nonostante il progetto sia stato portato avanti per un periodo di tempo limitato, l'intento è quello di divulgarne i risultati per consentire la condivisione di risorse che potranno essere utilizzate per sviluppi futuri.

In alcuni Paesi la formazione dei docenti è obbligatoria¹¹, in altri è facoltativa, in alcuni è destinata ai neo-assunti o è un prerequisito necessario per l'assunzione, in altri è rivolta a tutti i docenti, e sono diverse le strutture predisposte ad organizzarla, anche perché sovente le istituzioni di istruzione superiore si trovano a doversi confrontare con una legislazione poco chiara (Trowler & Bamber, 2005). Inoltre, le metodologie impiegate sono di vario tipo e non da tutti riconosciute come efficaci¹², senza contare il fatto che, come segnalato da Giovannini (2010, p.VII), potrebbero essere molteplici i pareri contrari alla necessità di sottoporre i docenti a percorsi di formazione: da chi crede che un docente – trovandosi peraltro ad insegnare ad adulti motivati (essendo l'università un ciclo educativo successivo a quello dell'obbligo) – disponga già delle competenze necessarie ad assolvere il proprio compito¹³ a chi vede nella formazione un impegno eccessivo per docenti già sufficientemente oberati di lavoro.

¹¹ Un'indagine NETTLE descritta da Kalman (2008) ha verificato che, a livello europeo, solo un 10% delle università prevede la formazione obbligatoria dei propri docenti.

¹² Come rilevato nella ricerca di Norton *et al.* (2005), condotta sui docenti universitari di quattro istituzioni di istruzione superiore del Regno Unito, ai quali è stato somministrato un questionario di misura di nove aspetti delle loro convinzioni ("beliefs") e intenzioni ("intentions") riguardanti l'insegnamento universitario (per un totale di 638 questionari completi).

¹³ Bisogna però sottolineare la distinzione tra *sapere* e *saper insegnare*, in cui rientra la "conoscenza implicita" di cui parla Schön (1987). Questo concetto, spiega lo studioso, esprime il divario talvolta esistente tra le conoscenze teoriche acquisite dai docenti e la loro esplicitazione in applicazioni pratiche.

Un altro aspetto da considerare è quello denunciato da Krogh (2010), il quale parla di "resistenze al cambiamento" da parte di docenti che dispongano già di un bagaglio di esperienza. È stato infatti questo uno degli ostacoli da superare nel proporre corsi di formazione alla didattica presso la sua università (Aalborg Universitet, Danimarca). D'altro canto, il beneficio di aver partecipato ad un corso è stato in seguito riconosciuto dai docenti – continua Krogh – i quali hanno riscontrato il vantaggio di aver potuto approfondire aspetti teorici concernenti l'insegnamento, condividendo le proprie esperienze con altri colleghi. Un arricchimento ulteriore è derivato anche dalla supervisione delle proprie lezioni, grazie alla registrazione in video delle stesse.

A quest'ultimo proposito, consideriamo il discorso su quella che viene definita "*scholarship of teaching*"¹⁴. Questo è un concetto che racchiude in sé la funzione di ricerca e quella di insegnamento e mira a creare un connubio tra le diverse sfere di azione del docente universitario, in modo che tutte siano considerate alla pari ai fini della carriera. Ma in che modo è possibile analizzare la *scholarship*? Glassick, Huber e Maeroff (1997), a tal proposito, suggeriscono di considerare non solo la chiarezza degli obiettivi di un docente, ma anche la sua preparazione e l'adeguatezza delle metodologie che impiega. Per gli studiosi sono importanti anche il rilievo dei risultati, l'efficacia comunicativa e la valutazione critica del proprio lavoro.

Da questo primo approccio al problema della formazione dei docenti a livello universitario, non stupisce che Luzzatto (2010, p.167), riflettendo sugli studi riguardanti questo tema, affermi:

dal punto di vista scientifico la tematica qui affrontata è ancora magmatica: i diversi gruppi di studiosi che la studiano e che la praticano si stanno muovendo senza riferimenti sicuri e condivisi, sperimentando approcci autonomamente elaborati.

Proprio per questo, colpisce il fatto che vi siano elementi di notevole convergenza nelle esperienze presentate e nelle considerazioni che gli autori formulano al riguardo [...] le esigenze da soddisfare, i problemi a cui trovare soluzione, sono oggettivi, e vi è evidentemente – almeno a livello europeo – una comune cultura educativa generale, che induce a scelte analoghe.

L'attualità della questione è testimoniata anche dalla progressiva nascita di riviste scientifiche specializzate – tra cui ricordiamo

¹⁴ Uno dei testi di riferimento su questo tema è quello di Boyer (1990), il quale individua quattro dimensioni costituenti la *scholarship* del docente: la prima è quella della ricerca, in secondo luogo l'aggiornamento continuo nel proprio settore, quindi l'integrità professionale – non solo nell'ambito della ricerca (evitare il plagio, la manipolazione dei dati, etc.) ma anche in quello della didattica (prepararsi bene per le lezioni, essere in grado di fornire corretti suggerimenti agli studenti, etc.) – e infine la valutazione, a cui il docente deve sottoporsi.

Per Lewis Elton (2009) la *scholarship of teaching* deriva dalla *Wissenschaft* (scienza) nel senso inteso da Humboldt, fondatore dell'università di Berlino e riformatore del sistema d'istruzione prussiano nel XIX secolo, il quale proponeva, per l'università, un sviluppo parallelo nell'ambito della ricerca e in quello dell'insegnamento.

l'*International Journal for Teaching and Learning in Higher Education*¹⁵ e il *Teaching in Higher Education*¹⁶, entrambe apparse nel 1996, che si vanno ad affiancare a riviste "storiche" come *The Journal of Higher Education*¹⁷, fondata nel 1930 e l'*Higher Education Quarterly*¹⁸ (prima uscita nel 1947), solo per citarne un paio – e di associazioni volte alla diffusione della formazione dei docenti a livello di istruzione superiore, dall'*Association canadienne des professeurs et professeurs d'université*¹⁹, nata nel 1951, all'*Association internationale de pédagogie universitaire* (AIPU)²⁰, fondata nel 1980, all'*International Consortium for Educational Development* (ICED)²¹, istituito nel 1993, etc.

Ciò che traspare da questa breve introduzione è la criticità della questione riguardante la formazione dei docenti universitari. Pertanto i paragrafi seguenti, lungi dal volersi proporre come una visione esaustiva sul tema, auspicano di poter quantomeno offrire un quadro d'insieme sulla formazione all'insegnamento dei docenti universitari, non solo come preliminare all'avvio dell'attività di docenza, ma anche come mezzo di aggiornamento continuo²².

¹⁵ <http://www.isetl.org/ijtlhe/> (pubblicata dall'*International Society for Exploring Teaching and Learning* e dal *Center for Instructional Development and Educational Research* al *Virginia Tech*, Blacksburg, USA).

¹⁶ <http://www.tandfonline.com/toc/cthe20/15/6> (pubblicata da *Routledge*, Londra, Regno Unito).

¹⁷ http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_higher_education/toc/current.html (pubblicata da *The Ohio State University Press*, Columbus, USA).

¹⁸ <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0951-5224&site=1> (pubblicata in associazione con la *Society for Research into Higher Education*, Londra, Regno Unito).

¹⁹ <http://www.caut.ca/>

²⁰ <http://aipu.etsmtl.ca/index.asp>

²¹ <http://icedonline.net/>

²² Nei Paesi di area anglosassone la produzione bibliografica e gli esempi concreti sulla formazione dei docenti, a livello di istituzioni universitarie, è particolarmente ricca, pertanto buona parte dei casi riportati si rifanno a questi Paesi (non mancando tuttavia di includere anche esempi provenienti da aree diverse). A tal proposito, Giovannini (2010, p.14) riporta che negli Stati Uniti esistono 265 centri per la formazione professionale dei docenti a livello di istruzione superiore, mentre sia in Canada sia in Australia sono 26, e 29 nel Regno Unito. Anche in altri Paesi, tuttavia, esistono strutture predisposte. È il caso, ad esempio, di Arabia Saudita, Giappone, Hong Kong e Singapore. In Francia sono attivi in molte università i *Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur* (CIES – <http://www.ciescentre.fr/>).

2.2. Formazione “pre-servizio”

Main (1987)²³ osserva che i corsi di formazione per aspiranti insegnanti universitari sono un mezzo per contribuire alla futura qualità dell’insegnamento avvalendosi dell’esperienza di docenti già in carica (che fungono da formatori). Nonostante tali corsi siano più frequenti nel mondo anglosassone, sostiene l’autore²⁴, esistono altri Paesi in cui questa formazione non solo è presente, ma addirittura è obbligatoria. I contributi che seguono, per quanto in modo – inevitabilmente – parziale, provano ad offrire una sintesi su questo tema.

2.2.1. Canada

In Canada, un esempio degno di attenzione è il *Graduate University Teaching Skills (GUTS) Certificate* offerto dall’*Educational Development Centre* della Carleton University²⁵. Si tratta di un programma volto specificamente ad aiutare laureati e dottori di ricerca su aspetti relativi all’insegnamento in ambito universitario. Il programma consiste di dodici sessioni da tre ore ciascuna durante le quali i partecipanti sperimentano un’ampia varietà di metodologie didattiche e valutative, apprendendo come gestire tanto i piccoli gruppi quanto quelli altamente numerosi.

Vengono inoltre approfonditi gli elementi di apprendimento ed insegnamento specifici della disciplina d’interesse dei vari partecipanti ed esaminate le migliori pratiche di valutazione dell’apprendimento degli studenti.

Nonostante la sua componente teorica, il corso si focalizza principalmente sulla pratica dell’insegnamento. Sul portale del centro, infatti, si legge che ai partecipanti viene offerta la possibilità di sviluppare gli innovativi strumenti del corso e prendere confidenza con i vari approcci didattici all’interno di un collaborativo ambiente di “pari”.

²³ I contributi presentati in questo capitolo sembrano confermare che anche oggi l’obiettivo di questo genere di preparazione è lo stesso.

²⁴ Questo era vero nel 1987 e lo è ancora oggi, come conferma la tabella 7 nel § 2.6.

²⁵ <http://www1.carleton.ca/edc/teaching-development-and-support/certificates/guts/>

Il programma è aperto a tutte le discipline e non necessita di esperienza pregressa.

Nell'autunno 2011, sul portale del Centro è comparsa la notizia della temporanea interruzione dell'offerta del corso di preparazione all'ottenimento di suddetto certificato, per mancanza di fondi e di tempo. Viene però suggerito ai laureati che abbiano già insegnato, o abbiano ricevuto offerta ufficiale per insegnare in un corso a contratto, di considerare un altro certificato, il *Certificate in Fundamentals of University Teaching*²⁶, che viene rilasciato al termine di un programma²⁷ volto ad ampliare – nei partecipanti – la comprensione delle buone pratiche di insegnamento ed a fornire un ambiente di supporto per sviluppare le proprie abilità didattiche negli ambiti centrali (*core areas*, come si legge sul portale) del processo di insegnamento. La struttura generale del programma – si legge ancora – sviluppa le seguenti cinque tematiche:

- 1) metodologie didattiche;
- 2) valutazione dell'apprendimento degli studenti;
- 3) integrazione delle tecnologie nel processo di insegnamento/apprendimento;
- 4) creazione di un positivo ambiente di apprendimento;
- 5) valutazione dell'impatto del proprio insegnamento.

Il format tipico di ogni sessione comprende un facilitatore (*facilitator*) che conduce un esame del tema del giorno con i partecipanti, che presentano una sessione di *microteaching*²⁸ ai loro pari. Il *microteaching* – si osserva – è una componente critica del programma in quanto fornisce ai partecipanti un canale attraverso cui ricevere un *feedback* sul proprio insegnamento, sia dai pari sia dal facilitatore del programma.

²⁶ <http://www1.carleton.ca/edc/teaching-development-and-support/certificates/fundamentals-of-university-teaching-certificate/>

²⁷ Articolato in dieci sessioni (una alla settimana) da tre ore l'una.

²⁸ Su questa strategia, in cui vengono analizzati i comportamenti didattici di un aspirante docente in una situazione ridotta (da cui il prefisso "micro"), Ballanti (1986, p.31) scrive: "il soggetto della simulazione si comporta, per pochi minuti e davanti a pochi studenti, "come se" svolgesse funzioni didattiche".

In aggiunta, i partecipanti vengono incoraggiati a porre domande e questioni ad ogni sessione, esplorando con i loro pari le strategie per affrontare qualunque questione didattica che si trovino ad incontrare.

2.2.2. *Regno Unito*

Nel Regno Unito, per diventare docente universitario²⁹, è necessario aver conseguito un *PhD* (ma in alcuni casi è sufficiente anche un *Master's degree*) oppure, per alcune discipline prettamente tecniche, sono sufficienti qualifiche universitarie inferiori purché corredate da un bagaglio di esperienza professionale nel settore. La ricerca scientifica (e la pubblicazione dei propri lavori) è un altro elemento preso in esame.

Le università vantano una grande autonomia nel definire i rapporti con i propri docenti. Ad esempio hanno la possibilità di stipulare contratti a tempo indeterminato (*permanent*) e a tempo determinato (*non-permanent*), che possono riguardare solo l'insegnamento, solo la ricerca o entrambe le attività.

Le stesse istituzioni universitarie in taluni casi provvedono alla formazione dei neo-assunti attraverso corsi su vari aspetti relativi alla professione docente, quali:

- teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento (*theories of learning and teaching*);
- pratica di insegnamento (*teaching practice*);
- abilità didattiche³⁰ e di tutorato (*lecturing and tutoring skills*);
- guida e supporto agli studenti (*student guidance and support*);
- progettazione dei corsi (*course design*);
- valutazione dell'apprendimento degli studenti (*assessment of student learning*);
- valutazione del curriculum (*curriculum evaluation*);
- uso dei supporti audiovisivi ed informatici (*use of audiovisual aids and information technology*).

²⁹ <http://www.courses-careers.com/jobs-and-careers/career-sectors/7479-university-lecturer.html>

³⁰ Lett. abilità di conduzione della lezione (Ragazzini, 2004).

Questi corsi fanno parte di un programma formale di guida al neo-docente che prevede, tra l'altro, anche l'*osservazione* di lezioni tenute da docenti più esperti. Tali iniziative sono in linea con un più ampio provvedimento che interessa l'istruzione superiore nel suo complesso, ovvero il *Government White Paper "The Future of Higher Education"*³¹, che stabi-

³¹ Formalmente presentato il 22 gennaio 2003 da Charles Clarke, allora Segretario di Stato per l'istruzione e le competenze, questo *White Paper* stabilisce che tutti i nuovi docenti debbano ottenere una qualificazione che risponda a *standard* professionali nazionali d'insegnamento a partire dal 2006. Il testo integrale è disponibile sul sito: http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/migratedd/publications/f/future_of_he.pdf

Nel mese di marzo 2011 era prevista la divulgazione di un nuovo *White Paper on Higher Education*, ma il *Business, Innovation and Skills Committee* (responsabile – tra l'altro – anche delle tematiche educative) ha deciso di posticiparne l'uscita (<http://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/business-innovation-and-skills/inquiries/the-future-of-higher-education/>).

Il 29 giugno 2011 è stato annunciato il *White Paper on Higher Education dal titolo "Putting students at the Heart of the System"* (<http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf>), nel quale si sottolinea l'importanza di concentrarsi sull'alta qualità dell'insegnamento, soprattutto per venire incontro alle esigenze degli utenti (gli studenti) e, a tale scopo, le istituzioni di istruzione superiore – si legge – saranno invitate a pubblicare le qualifiche didattiche, i gradi e le competenze dei propri docenti (in forma anonima). Inoltre, questa riforma intende far sì che la carriera accademica non sia determinata solo o soprattutto dalla ricerca, ma anche dall'insegnamento: "We expect our reforms to restore teaching to its proper position, at the centre of every higher education institution's mission" (p.27; trad. it.: Ci aspettiamo che le nostre riforme riportino l'insegnamento nella posizione che gli si addice, al centro della *mission* di ogni istituzione di istruzione superiore).

Questo documento è stato accolto da non poche critiche, soprattutto dalle università di Cambridge e Oxford, al punto che il 27 settembre 2011 è stato pubblicato un documento – firmato da centinaia di accademici – alternativo al *White Paper*, dal titolo *In defence of public higher education* (<http://s3.documentcloud.org/documents/251997/in-defence-of-public-he.pdf>). Tra gli aspetti del *White Paper* che vengono contestati c'è l'atteggiamento verso l'università, considerato troppo incentrato su un carattere economico di entrate-uscite e, sempre in questo ambito, l'immagine dello studente come di un "consumatore": "The quality of education is better where both student and teacher are engaged in a common inquiry. [...] universities should be concerned with providing an appropriate context for teachers to pursue scholarship and research – as part of the process of exemplifying for students the practices of critical inquiry. Students need to be taught by individuals who draw on new ideas

lisce i programmi governativi per una radicale riforma e per gli investimenti concernenti le università e i college d'istruzione superiore. All'interno del *White Paper*, un'attenzione particolare è riservata alla qualificazione professionale dei docenti in ambito didattico³², sulla base di *standard* stabiliti. Una delle istituzioni che accredita i programmi di formazione in apprendimento-insegnamento per ciò che concerne l'università è la *Higher Education Academy*³³.

2.2.3. Stati Uniti

Negli Stati Uniti³⁴, i dipartimenti delle università possono stabilire l'assegnazione di un posto in maniera autonoma ed indipendente, basandosi sui fondi disponibili e sulle necessità legate alla ricerca e alla didattica. L'assunzione di un docente universitario è subordinata ad una procedura di selezione basata su *curriculum vitae*, lettere di presentazione³⁵ e colloqui. Il candidato presenta al corpo docente del dipartimento i principali aspetti della propria attività scientifica di ricerca ed in seguito discute con alcuni docenti in forma privata. Il possesso di un dottorato e l'aver espletato un periodo post-dottorato di ricerca (che non contempla

and the history of their subject, and do so in dialogue with others.” (p.14; trad. it.: La qualità dell'istruzione è migliore nel caso in cui studente e docente siano entrambi impegnati in una indagine comune [...] le università dovrebbero impegnarsi a fornire un contesto appropriato ai docenti per perseguire la *scholarship* e la ricerca, come parte del processo volto a esemplificare agli studenti le pratiche dell'indagine critica. Gli studenti hanno bisogno di essere educati da persone che attingano a nuove idee e alla storia della propria materia, e che facciano questo in un dialogo con gli altri).

³² Il termine specifico usato in ambito anglofono è “*faculty development*” (Menges & Austin, 2000).

³³ www.heacademy.ac.uk

³⁴ Per questa sintesi, cfr. la panoramica sulla carriera universitaria negli Stati Uniti presente sul portale del Dipartimento di Fisica della Sapienza Università di Roma (<http://www.phys.uniroma1.it/DipWeb/PostDoc/StatiUniti.html>).

³⁵ Le lettere di presentazione sono l'elemento principale per il buon esito della valutazione. Esse vengono redatte da professori che hanno collaborato con il candidato durante il dottorato e il periodo post-dottorato e sono, di norma, obiettive, indicando sia i pregi che i difetti dell'aspirante docente, anche attraverso comparazioni con altri colleghi del medesimo settore.

impegni didattici), da svolgersi in un contesto diverso da quello in cui si è lavorato per il dottorato, sono elementi fondamentali per l'assunzione. Va anche specificato che, negli Stati Uniti, la carriera universitaria prevede un percorso ben distinto nei due rami della ricerca e della didattica – cosa che, ad esempio in Italia, non avviene, come dimostra il prospetto legislativo offerto nel capitolo precedente – per cui un docente può dedicarsi prevalentemente all'insegnamento senza necessariamente essere impegnato, contemporaneamente, sul fronte della ricerca scientifica.

Sebbene le capacità didattiche non siano oggetto di valutazione in sede di assunzione, tuttavia negli Stati Uniti sin dalla metà del secolo scorso (Main, 1987) esiste il *Faculty Internship Programme*, che consiste in seminari articolati in sessioni settimanali (con un impegno di circa 20 ore alla settimana) rivolti a gruppi di assistenti o studenti in via di completamento dei propri studi. In questi corsi, organizzati ad esempio dall'*Institute for Experiential Learning* in cooperazione con l'*Association of American Colleges and Universities* (AACU)³⁶, si affrontano diversi aspetti relativi all'insegnamento, dall'orientamento alle istituzioni e alla professione di docente alla formazione sulle tecniche per incrementare l'efficacia dell'insegnamento, alla supervisione pratica sulla pianificazione e realizzazione di compiti educativi.

Lo scopo, si legge sul sito della AACU, è quello di aiutare i partecipanti a:

- elevare la propria competenza educativa, soprattutto nella disciplina scelta, ed acquisire una valida esperienza “spendibile” nel proprio lavoro futuro;
- sviluppare abilità educative appropriate alle esigenze degli studenti che costituiscono la comunità universitaria;
- conoscere impegni, responsabilità e doveri del collegio di facoltà;
- imparare a sviluppare un curriculum;
- osservare i consigli di facoltà.

³⁶ <http://www.aacu.org/resources/faculty/facultyfellows.cfm>

2.2.4. Svezia

In Svezia i *lecturer* (ricercatori universitari che si trovano all'inizio della carriera accademica)³⁷, per poter essere assunti, oltre a dover aver completato un dottorato di ricerca, sono obbligati a svolgere un periodo di formazione di dieci settimane detto *Compulsory Higher Education Teacher Training* (CHETT). Questo provvedimento è entrato in vigore nel 2003 con la *Higher Education Ordinance* (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008).

In linea con tale direttiva, la Lund Universitet, ad esempio, organizza corsi di formazione della durata di cinque settimane *full immersion* su tematiche riguardanti l'insegnamento, più cinque ulteriori settimane da svolgersi entro due anni dall'assunzione. Non avendo la *Higher Education Ordinance* disposto formalmente quali debbano essere le tematiche affrontate nei corsi di formazione pre-assunzione, né il tipo di risultati da raggiungere, nel 2005 è stato avviato un progetto pilota su base nazionale volto alla definizione degli obiettivi attesi al termine di questi corsi. Il progetto ha coinvolto tutte le istituzioni universitarie svedesi, tra cui la Lund Universitet, nella cui Facoltà di Ingegneria (la più popolosa di questa università) – già dal 2000 (preceduto da tentativi di avviamento fin dal 1990) – è attivo il *Breakthrough*³⁸ *Project*, che nel 2005 si è trasformato nell'*Academic Development Unit*, un progetto che mira a migliorare non solo la formazione dei docenti, ma anche quella del contesto in cui si trovano a lavorare. Andersson (2010) spiega che il progetto va ad operare anche sulla cultura pedagogica dei docenti all'interno dell'istituzione universitaria.

I servizi offerti dall'*Academic Development Unit* spaziano dai corsi pedagogici per docenti alla consulenza pedagogica (gratuita e per tutti, inclusi studenti e personale amministrativo, oltre che docenti, commissioni didattiche, etc.), dalla valutazione dei diversi corsi³⁹ – anche attraverso l'osservazione in aula dei diversi corsi – alla promozione della ricerca sul tema dell'apprendimento-insegnamento nell'ambito dell'istruzione superiore e sulla sua diffusione⁴⁰. Osserva su questo punto Andersson:

³⁷ Cfr. più avanti il § 2.6.

³⁸ Andersson (2010, p.69) chiarisce che *breakthrough* significa “un passo avanti, una rottura con il passato, un punto di svolta e di avanzamento.

³⁹ Che, spiega l'autore, non sostituisce quella prevista dalla legislazione nazionale.

⁴⁰ A tale scopo, l'*Academic Development Unit* organizza una conferenza ogni due anni all'interno dell'università.

per i docenti diventa fondamentale evitare di considerare l'insegnamento come un fatto privato, che coinvolge soltanto l'insegnante e i suoi studenti: al contrario, è essenziale che essi riflettano sulle proprie pratiche di insegnamento, che permettano ad altre persone di conoscerle, che scrivano delle loro esperienze e attività e che consentano ad altri colleghi di esaminare, attraverso un sistema di *peer review*, il lavoro svolto all'interno delle aule. Tutto questo rientra nella nostra visione di approccio scientifico all'insegnamento ed all'apprendimento, o *scholarship* (p.75).

In tale spirito, presso la Facoltà di Ingegneria della Lund Universitet è attiva la *Pedagogical Academy*, per accedere alla quale i docenti devono aver ricevuto una valutazione positiva del proprio corso. Inoltre devono dimostrare di aver diffuso le proprie prassi di insegnamento, di essersi aggiornati attraverso lo studio di testi concernenti la didattica e di essersi impegnati ad incrementare le proprie tecniche di insegnamento al fine di agevolare l'apprendimento dei propri studenti. Il titolo di *Excellent Teaching Practitioner* (ETP) non è l'unica gratificazione che un tale docente riceve, avviene infatti anche un immediato aumento di stipendio.

Andersson delinea i tre principi fondamentali alla base della *Pedagogical Academy*:

- 1) l'apprendimento degli studenti (e non la *performance* dei docenti) costituisce il *focus* dell'iniziativa;
- 2) affinché sia garantita l'efficacia del progetto, i docenti che vogliono essere ammessi alla *Pedagogical Academy* devono dimostrare un continuo sforzo teso al proprio miglioramento professionale;
- 3) la *Pedagogical Academy* mira a promuovere e supportare un approccio scientifico (*scholarship approach*) all'apprendimento-insegnamento. Ciò significa – a detta di Andersson – incentivare la riflessione sulle tematiche pedagogiche e sulla loro applicazione meditata, più che intuitiva o basata sul senso comune, nel contesto di lavoro.

L'autore conclude che i risultati raggiunti da questo progetto sono testimoniati dal fatto che, considerando un sondaggio annuale avviato dal 2002 ad oggi sulle motivazioni per cui gli studenti della Lund Universitet scelgono proprio questa e non altre università, negli ultimi anni la ragione principale risulta essere la buona reputazione di tale università.

2.3. Formazione introduttiva⁴¹

L'organizzazione di corsi formali sulle metodologie didattiche, secondo Main (1987), si basa sull'assunto che esistano valide teorie sull'insegnamento e buone pratiche nell'ambito dell'educazione superiore che possano essere divulgate per via didattica. Nel Regno Unito, e in diversi Paesi ad esso connessi (ad esempio l'India), questo modello è, a detta dello studioso, piuttosto sviluppato. Tali corsi – che in gran parte fungono da modello per diversi altri Stati – tendono ad essere relativamente brevi (3/15 giorni) e si concentrano non solo sullo sviluppo dell'insegnamento e delle tecniche di esame, ma anche sulla pianificazione dei corsi, sull'apprendimento da parte degli studenti e sulle responsabilità manageriali del docente.

Per ciò che riguarda le metodologie didattiche, in passato – sostiene l'autore – venivano prevalentemente analizzate quelle tradizionali (lezione, discussione, tecniche di laboratorio) piuttosto che quelle più innovative, come l'insegnamento individualizzato, le tecniche di simulazione o l'apprendimento per via informatica. In particolare, le tecniche di conduzione della lezione, così come lo sviluppo di abilità di organizzazione e conduzione di un tutorato, la pratica di tecniche di valutazione e la conoscenza dei supporti audiovisivi, erano gli ambiti maggiormente approfonditi.

Dal canto proprio, questi corsi e seminari venivano tenuti per lo più in forma di lezioni e discussioni, per la qual ragione si può affermare che obiettivi, metodi e contenuto di tali corsi di formazione riflettevano l'interesse per il miglioramento dei metodi e delle abilità propri dell'insegnamento tradizionale.

Tuttavia, continua Main, la tendenza a sviluppare una formazione di base più pratica negli ultimi decenni si è fatta strada a livello mondiale. Main individua cinque aree nelle quali si mira ad ottenere dei cambiamenti in tal senso.

⁴¹ Cfr. Main (1987). Va precisato che le informazioni contenute in questa risorsa sono state comparate (e integrate) – tra il 2009 e il 2011 – con i riferimenti consultati in questo capitolo e nel seguente e con la documentazione sintetizzata nello schema sulla formazione dei docenti universitari in Europa (Vd. più avanti il § 2.6.). Vengono qui citate solo quelle ancora attuali.

1) *Pratica*: si tenta di porre i neo-docenti in contesti d'insegnamento assieme a docenti più esperti (*apprenticeship*) e successivamente li si monitora⁴² in periodi sufficientemente lunghi di pratica didattica. I contesti d'insegnamento vengono alternati a brevi moduli di formazione pedagogica e a periodi di valutazione. In alcuni Paesi si opera anche sul fronte studenti, cercando di formarli a contribuire costruttivamente alla valutazione dei nuovi docenti. Presso la University of Western Australia, ad esempio, il *Centre for the Advancement of Teaching and Learning* pone le *Student Perceptions of Teaching* (SPOT) in cima alla lista degli "strumenti" attraverso i quali viene svolta la valutazione dei propri docenti⁴³.

2) *Auto-confronto mediato*: i neo-docenti sono formati attraverso metodi di auto-osservazione per riflettere sul proprio modo di insegnare e sulle proprie esperienze di apprendimento. A tale scopo, oltre all'uso di registrazioni video e audio, ci si avvale del *feedback* sia di altri docenti sia degli studenti. Questo tipo di training si svolge abitualmente *in situ*, ovvero in contesti dove normalmente hanno luogo le lezioni, piuttosto che in centri educativi "artificiali", come avviene nella formazione organizzata dall'*Academic Development Unit* della Lund Universitet, precedentemente esposta.

3) *Insegnamento tra pari* (*peer teaching*): si lascia ai partecipanti la possibilità di apprendere l'uno dall'altro, piuttosto che – come avveniva

⁴² Ad esempio attraverso l'osservazione delle loro lezioni condotta da pari, come nel caso della University of Western Australia, che ha stilato anche dei principi (*Principles for Peer Review of Teaching at UWA* – <http://www.catl.uwa.edu.au/etu/peer>) sulla base dei quali vanno condotte tali osservazioni. Tra questi, ricordiamo il secondo principio – "Early career teachers should be encouraged to focus on classroom practice before choosing other aspects of their teaching to develop" – che sottolinea l'importanza, per i neo-docenti, di partire dalla pratica "sul campo" prima di scegliere altri aspetti del loro insegnamento da sviluppare.

Per inciso, accanto a tutto questo può essere tuttavia interessante leggere anche ciò che De Landsheere (1980, p.8) scrive a proposito dei rischi connessi al monitoraggio tra pari (attraverso l'osservazione) in ambito didattico:

Indubbiamente, tali osservatori possiedono una certa sensibilità alla situazione complessiva e quindi sono in grado di scoprire un certo numero di pregi e difetti. Ma vedono proprio i più importanti? Per caso, non selezionano essi le osservazioni principali in funzione di qualche dogma pedagogico o di idiosincrasie didattiche?

⁴³ <http://www.catl.uwa.edu.au/etu>

in passato – da “funzionari esperti”, sostiene Main. In conseguenza di ciò, le metodologie di gruppo e di auto-apprendimento hanno iniziato ad essere usate sensibilmente più che nel passato.

4) *Workshop*: i corsi di formazione intensivi stanno lentamente venendo soppiantati da serie regolari di *workshop*.

5) *Contenuto dei corsi*: il nucleo d'interesse della lezione sta divenendo sempre più l'apprendimento degli studenti (e i mezzi attraverso i quali si può facilitarlo)⁴⁴.

I recenti studi di Giovannini (2010) sembrano confermare quanto appena esposto. L'autrice, infatti, individua per la formazione dei neoassunti una serie di attività particolarmente diffuse, tra le quali il modello *face to face*, organizzato sulla base di *workshop* nei quali viene sviluppato un curriculum ben definito, e la formazione a distanza, più flessibile e, a detta dell'autrice, proprio per questo in continua crescita⁴⁵. Sul contenuto dei corsi, inoltre, Giovannini punta l'accento sull'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), a suo parere strategiche ai fini del miglioramento del percorso di apprendimento-insegnamento.

Altri mezzi impiegati nell'ambito della formazione dei docenti sono, secondo l'autrice, lo studio individuale attraverso testi, la “comunità di pratica” e il *peer teaching* (o *peer mentoring*). Vediamo in particolare gli ultimi due.

⁴⁴ O'Neill e McMahon (2005) fanno risalire il concetto di “student-centred learning” (SCL), ovvero l'apprendimento centrato sullo studente, ai primi del Novecento e soprattutto alla fine degli anni Cinquanta. Secondo gli autori, questo approccio nasceva dal tentativo di ovviare ad un'atmosfera educativa nella quale gli studenti erano passivi, apatici e annoiati. Citando Simon (1999) e la sua concezione secondo la quale lo studente apprende se è attivo (il termine utilizzato da Simon è “readiness”, che può assumere molteplici sfumature e, conseguentemente, significare tanto “prontezza” quanto “disponibilità”, etc.), gli autori ripercorrono il passaggio da una educazione fondata sull'insegnamento e sulla trasmissione di informazioni ad una basata sull'apprendimento, nel quale il ruolo dello studente è attivo.

⁴⁵ Sulla formazione a distanza, è degno di nota il punto di vista di Newman, Webb e Cochrane (n.d.), i quali sostengono che le persone che apprendono attraverso corsi a distanza hanno una responsabilità maggiore di chi frequenta corsi *face-to-face*, ovvero corsi “faccia a faccia”, “di persona” (la traduzione è estratta da Ragazzini, 2004, p.369), in quanto nel contesto di classe essi possono venire letteralmente “trascinati” in una discussione da chi sta conducendo il corso di formazione (<http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html>).

La comunità di pratica (*community of practice*), o di apprendimento, nasce come mezzo di inclusione, per evitare gli effetti di un isolamento che, secondo Giovannini, i docenti denunciano, congiuntamente ad un senso di non appartenenza. Allo stesso tempo, la partecipazione alla comunità consente uno scambio di idee su problematiche pedagogiche e la creazione di obiettivi comuni.

Del *peer teaching* si è già parlato, tuttavia può risultare interessante sottolineare un paio di aspetti evidenziati dalla studiosa.

Innanzitutto, Giovannini presenta il "mentore interdisciplinare", una figura di raccordo tra diverse metodologie e pratiche d'insegnamento, che ha lo scopo di facilitare lo scambio di informazioni trasversali utili al rafforzamento della collaborazione tra gli appartenenti ad una comunità di docenti.

In secondo luogo, tra gli esempi di *peer coaching*⁴⁶, l'autrice descrive – "data la sua peculiarità" – il caso della Seattle University⁴⁷, in cui il ruolo giocato dal *coach* si articola su tre fasi:

- 1) in prima fase i diversi membri afferenti al dipartimento, gruppo di lavoro, etc. si riuniscono per isolare i punti-chiave della situazione;
- 2) dopo di questo, il *coach* tiene una osservazione⁴⁸ in classe per reperire informazioni in prima persona;
- 3) infine il *coach* riferisce agli altri membri il punto di vista che ha ricavato dall'osservazione.

Giovannini evidenzia, però, che affinché questo processo funzioni è necessario che gli obiettivi da raggiungere siano stabiliti dal docente os-

⁴⁶ In una delle risorse messe a disposizione dallo *Staffordshire Learning Net* dello *Staffordshire County Council* (<http://education.staffordshire.gov.uk/NR/rdonlyres/86B2CDEB-5D69-4E6D-92E0-BAF63F5EB722/28792/Coachingandmentoring.pdf>) viene chiarito che, nonostante i concetti di "mentoring" e "couching" siano simili e spesso utilizzati come sinonimi, sussiste una differenza, per cui "mentoring" è generalmente utilizzato per riferirsi ad un processo per il quale una persona rispettata e competente fornisce guida e suggerimenti, al fine di assistere qualcuno meno esperto a sviluppare il proprio lavoro, mentre "coaching" si riferisce ad un processo più sistematico, nel quale una persona conduce un'altra lungo un ciclo esperienziale di apprendimento, con l'intenzione di schiudere il potenziale del soggetto e massimizzare la sua *performance*.

⁴⁷ <http://www.seattleu.edu/default.aspx>

⁴⁸ L'autrice ritiene che "l'osservazione diretta dell'insegnamento altrui" sia "il modo più immediato per riflettere sulle pratiche dall'interno" (p.19).

servato, non dal *coach*, e che la partecipazione del primo sia volontaria. Inoltre è opportuno che venga mantenuto un certo riserbo sulla valutazione successiva all'osservazione e che quest'ultima sia espressa ai soli fini di apportare un miglioramento all'insegnamento. Infine l'intero processo deve essere sostenuto, anche economicamente, dalla persona responsabile della struttura universitaria (preside, etc.).

2.4. Corsi avanzati

Esistono anche corsi di formazione in servizio rivolti a docenti già operativi. In questo caso, come puntualizza Giovannini (2011), gli obiettivi sono diversi da quelli dei corsi per aspiranti docenti o neo-assunti e sono caratterizzati dalla condivisione di problematiche e soluzioni tra colleghi, dal confronto e perfezionamento di saperi ed esperienze, in sostanza, dal tentativo di realizzare “una cultura condivisa favorevole al cambiamento e all’impegno per una didattica di qualità” (p.71). A tal proposito, Smith, Johnson e Johnson (1992) ritengono che il sostegno e l’incoraggiamento tra colleghi agevoli il cambiamento.

In generale, la formazione specialistica è caratterizzata da ordinamenti più flessibili, pratici ed individualizzati (Main, 1987), al cui interno si distinguono essenzialmente due tipi di corsi.

a) *Corsi altamente strutturati*: vengono organizzati sia all'interno che all'esterno del dipartimento di riferimento del docente e contemplano attività di tutorato e seminari per formare una conoscenza di base sui principi e sulle pratiche educative. Man mano che il docente acquisisce una maggiore esperienza, precisa Main, queste attività vengono sostituite da corsi più avanzati su tematiche che spaziano dallo sviluppo educativo alle teorie dell'apprendimento, dalla politica educativa alla metodologia (in quest'ultimo caso, precisa l'autore, il corso – di carattere prettamente pratico – è relativo alla disciplina insegnata dal docente).

La Svezia è un paese leader in questo tipo di formazione, grazie alla *National Agency for Higher Education*⁴⁹ che, sulla base degli *standard* previsti dallo *European Network for Quality Assurance* (ENQA), di cui si è già parlato nell'Introduzione del presente lavoro, si occupa di va-

⁴⁹ <http://www.hsv.se>

lutare, incrementare e premiare la qualità delle università svedesi. In particolare, sul portale dell'Agenzia viene puntualizzato che, attraverso vari meccanismi, essa mira a:

- passare in rassegna la qualità dell'istruzione superiore;
- assicurare la conformità delle istituzioni di istruzione superiore alla legislazione e ai regolamenti correnti;
- monitorare le tendenze e gli sviluppi nell'istruzione superiore;
- fornire informazioni sull'istruzione superiore;
- riconoscere i titoli esteri.

Sul portale dell'Agenzia viene anche descritto il sistema attraverso cui viene condotta la valutazione, che analizza i principali campi e programmi di studio, stabiliti di volta in volta dall'Agenzia stessa, in modo ciclico. Tale sistema comprende:

- 1) autovalutazione delle istituzioni di istruzione superiore;
- 2) indagini condotte attraverso questionari inviati dall'Agenzia tramite *e-mail* a studenti e docenti;
- 3) un gruppo di esperti valutatori, tra cui professionisti con competenza ed esperienza nell'area della ricerca e della didattica, sia svedesi che esteri, compresi – talvolta – rappresentanti del settore privato (nel gruppo di esperti è incluso un rappresentante degli studenti o un rappresentante dei dottorandi, a seconda del livello di valutazione);
- 4) una rassegna nazionale – effettuata sulla base delle informazioni ricavate dalle risposte ai questionari – sulla distribuzione di programmi o aree di studio a livello nazionale, sul diverso profilo di tali programmi, sul numero di studenti coinvolti in ogni area o programma di studio, sul numero di docenti impegnati in tali aree o programmi e sul loro *background*, sulle risorse e infrastrutture disponibili e sugli *standard* generali dei programmi o aree di studio.

Alcune aree o programmi di studio, selezionati sulla base della rassegna nazionale (per gli studi passati, riporta il portale dell'Agenzia, si è trattato in genere di programmi la cui qualità era in dubbio), sono stati sottoposti ad una revisione particolare.

Lo scopo della rassegna è quello di raggiungere una comprensione più profonda di ciascun programma o area di studio, considerandone i punti di forza e di debolezza. Il gruppo degli esperti valutatori visita le istituzioni di istruzione superiore, incontrando i capi di dipartimento, i presidenti di facoltà o i vice-rettori, lo staff didattico

e amministrativo, nonché gli studenti. Successivamente, stila un report su quanto rilevato, inclusa – ove necessario – una lista di raccomandazioni per ottenere un miglioramento.

Se un'area o programma di studio presenta seri difetti, il potere di conferimento di laurea della relativa istituzione di istruzione superiore viene posto in questione. Questi casi vengono riesaminati a distanza di un anno e, nel caso in cui i difetti non siano stati rimediati, detta istituzione di istruzione superiore perde il diritto di conferire lauree. Le istituzioni di istruzione superiore a cui vengono fornite raccomandazioni, dopo tre anni, sono sottoposte a verifica per appurare che tali raccomandazioni siano state eseguite.

b) *Corsi modulari*: si tratta di corsi organizzati per offrire ai docenti un'ampia scelta di attività nel corso di qualsiasi anno accademico. Si può seguire un modulo a qualsiasi livello e si può anche ripeterlo in anni successivi. Nella maggioranza dei casi non viene operata alcuna distinzione tra i moduli per neo-docenti e quelli per docenti più esperti.

Un esempio è il programma di *workshop*, tutorato e seminari offerto dal *Learning and Teaching Centre*⁵⁰ presso la Macquarie University⁵¹ (Australia). Ogni corso si propone di raggiungere uno specifico obiettivo, è autonomo dagli altri e mira ad incrementare alcune abilità professionali necessarie ai partecipanti, sottolineando il legame tra il contesto del training e quello effettivo di lavoro.

L'università danese di Aalborg offre ai suoi *assistant professor*⁵² corsi modulari volti all'acquisizione di conoscenze nei settori pedagogico-didattico. Krogh (2010) precisa che “lo scopo principale rimane sempre quello di *iniziare a sviluppare un processo di miglioramento consapevole delle abilità di insegnamento e un atteggiamento auto-riflessivo*” (p.125). I quattro moduli che compongono il corso sono distribuiti in un arco di tempo di tre semestri, per un totale di 175 ore, e permettono di maturare sette cre-

⁵⁰ I seminari erano precedentemente denominati “mini-corsi” e venivano organizzati dal *Centre for Advancement of Teaching*, ora sostituito dal *Learning and Teaching Centre*.

⁵¹ <http://www.mq.edu.au/ltc/>

⁵² Che, come chiarisce Krogh (2010), costituiscono il gradino inferiore rispetto agli *associate professor*, i quali a loro volta sono ad un grado più basso rispetto ai *full professor*.

diti formativi. Vediamo più in dettaglio le tematiche affrontate nei moduli, per come presentate dall'autore.

1) I modulo: rappresenta una introduzione teorica alle teorie dell'insegnamento e dell'istruzione, volta a suscitare nei partecipanti riflessioni pedagogiche in relazione alla propria prassi di insegnamento.

2) II modulo: due docenti *senior* – uno con preparazione pedagogica e l'altro afferente allo stesso dipartimento dei partecipanti – supervisionano gli *assistant professor* in attività prettamente pratiche. Di norma vengono anche svolti tre o quattro *workshop* giornalieri sulle tematiche del modulo.

3) III modulo: di carattere misto (teorico-pratico), si basa sulla riflessione degli *assistant professor* sulle proprie metodologie di insegnamento e sul *feedback* fornito da colleghi e supervisori. Vengono anche analizzate le attività costituenti il *portfolio*⁵³. Tale lavoro è integrato da un *workshop* della durata di un giorno focalizzato su insegnamento, apprendimento e valutazione.

4) IV modulo: rappresenta la conclusione pratica del corso e segue lo stesso percorso del secondo modulo. I partecipanti completano il proprio *portfolio* e ricevono un certificato e una valutazione scritta da entrambi i supervisori.

I corsi avanzati possono essere ad impegno full-time o part-time, strutturati sull'autoapprendimento (detto anche *self-learning*)⁵⁴ o in collaborazione con enti istituzionali, o avere anche carattere internazionale (Main, 1987). Vediamoli più in dettaglio.

1) *Corsi full-time*: si articolano in gran parte sulla pratica all'insegnamento, sullo sviluppo dei curricula e sull'incremento di abilità educative innovative, accanto ad un lavoro accademico su una specifica

⁵³ Seldin, Miller, Seldin e McKeachie (2010, p.4) definiscono il *teaching portfolio* come una descrizione reale dell'impegno e dei risultati di un docente nel campo dell'insegnamento, aggiungendo che vi sono inclusi documenti e materiali che, nel complesso, indicano lo scopo e la qualità della *performance* di insegnamento di un docente. Gli autori precisano inoltre che il portfolio corrisponde a ciò che, per un ricercatore, è rappresentato dalla lista di pubblicazioni, premi e riconoscimenti ricevuti.

⁵⁴ Un testo introduttivo a questa modalità educativa è quello di Macdonald (1984).

disciplina. Permettono di raggiungere una crescita professionale durante il servizio e di maturare una formazione in metodologia didattica ad inizio carriera. Un esempio è rappresentato dai corsi promossi dalla Lund Universitet, che non si rivolgono unicamente ai docenti in fase di pre-assunzione, ma anche a quelli già operativi. Nella tabella 3 sono elencate diverse tipologie di corsi, da quelli introduttivi a quelli più avanzati e di approfondimento, nonché la durata degli stessi.

Tab. 3 – I corsi offerti dall'Academic Development Unit della Facoltà di Ingegneria della Lund Universitet (Svezia) nel 2009⁵⁵

Tipologia	Corso	Durata (in settimane)
Corsi introduttivi sui temi dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore	Introduzione all'insegnamento e all'apprendimento nell'istruzione superiore	2
	Discipline pedagogiche	3
Corsi legati ad aspetti pratici	Abilità di comunicazione	3
	"La lezione efficace"	2-3
	"L'esercitazione efficace" – metodologie di insegnamento attivo	2
	Etica universitaria: oltre il plagio degli studenti	2
Corsi di approfondimento a scelta	Valutazione degli studenti	3
	Il docente	2
	Il <i>portfolio</i>	1
	Didattiche disciplinari	3

2) *Corsi part-time*: in vari Paesi, i corsi full-time vengono proposti anche in forma ridotta, sebbene esistano corsi appositamente strutturati come part-time. Ne è un esempio il *Graduate Certificate in Higher Education* alla Monash University⁵⁶ (Australia), che si occupa di metodologie e pratiche didattiche, istituzioni di formazione superiore e studenti di formazione superiore.

⁵⁵ Fonte: Andersson (2010).

⁵⁶ <http://www.education.monash.edu.au/students/prospective/secondaryteaching.html>

3) *Auto-apprendimento (self-learning)* in alcuni casi il training per docenti esperti è basato su materiale di auto-formazione, articolato su programmi di educazione a distanza, così come avviene nei corsi di formazione introduttiva descritti nel paragrafo precedente⁵⁷.

4) *Attività regionali e nazionali*: in alcuni Paesi, università e istituzioni collaborano per beneficiare della reciproca esperienza in alcuni settori di formazione. È il caso, ad esempio, della succitata Lund Universitet, la quale – già impegnata nella formazione dei propri docenti dagli anni Novanta del secolo scorso e soprattutto dal 2000 – quando si è trattato di partecipare al progetto pilota svedese nel 2005 già descritto qualche pagina addietro, “ha ricoperto un ruolo significativo”⁵⁸.

5) *Corsi internazionali*: lo scambio di idee ed esperienze tra docenti universitari esperti in diversi Paesi può dare vita a corsi e *workshop* su scala internazionale. Ne è un esempio la Universidade de Aveiro, in Portogallo, Paese nel quale la formazione dei docenti a livello universitario non è prevista e l'insegnamento è tuttora considerato meno importante della ricerca, anche ai fini di avanzamento di carriera (Huet & Costa, 2010, p.97). Questa università, in sintonia con l'esigenza – sempre più diffusa nel Paese – di affrontare le problematiche legate alla didattica, ha istituito corsi di formazione professionale continua per docenti, della durata di 50 ore (due mesi). Tra questi, quello sulla “Didattica universitaria e progettazione del curriculum” ha visto la presenza – tra gli altri – anche di formatori provenienti da Spagna e Regno Unito, i quali hanno apportato un contributo significativo (Huet & Costa, 2010).

L'avvio di questi corsi di formazione si è avuto nel 2005, grazie alla decisione dell'Associação para a Formação Profissional e Investigação da Universidade de Aveiro (UA/UNAVE)⁵⁹, costituitasi nel 1986 allo scopo di

contribuir, nas suas áreas de competência, para o desenvolvimento local, regional e nacional através da valorização profissional, técnica e cultural das

⁵⁷ In particolare, cfr. quanto riportato da Giovannini (2010).

⁵⁸ Andersson (2010, p.70).

⁵⁹ <http://www.ua.pt/unave/>

peçoas e das organizações em geral, seguindo a Política e os Princípios definidos na missão da Universidade de Aveiro⁶⁰.

In particolare, spiegano Huet e Costa, gli obiettivi principali dei corsi spaziano dalla progettazione curricolare e didattica alle tecniche di apprendimento collaborativo⁶¹, all'acquisizione di competenze in campo informatico e comunicativo. Le sessioni di ogni corso si articolano su lezioni e supporto a distanza, integrati da studio individuale su testi suggeriti, e attualmente⁶² sono quasi quattrocento i docenti che svolgono questo tipo di formazione, in parte provenienti da altre università del Portogallo.

Riguardo al corso "Didattica universitaria e progettazione del curriculum", gli autori precisano che uno dei principali obiettivi di tale corso è la costruzione di ciò che definiscono *Curriculum Map of Alignment*, in cui siano indicati gli elementi costituenti il curriculum e le relazioni intercorrenti tra di essi. A titolo esemplificativo, si riporta una tabella (Tab. 4) utilizzata durante il suddetto corso, il cui scopo era quello di far comprendere ai docenti il modo in cui connettere competenze, risultati di apprendimento attesi, attività di insegnamento e apprendimento, carico di lavoro per gli studenti e valutazione.

⁶⁰ Trad. it.: Contribuire, nelle proprie aree di competenza, allo sviluppo locale, regionale e nazionale attraverso la valorizzazione professionale, tecnica e culturale delle persone e organizzazioni in generale, secondo la Politica e i Principi definiti nella *mission* della Universidade de Aveiro (<http://www.unave.ua.pt/PageText.aspx?id=469>). La *mission* specifica della Universidade de Aveiro (Huet & Costa, 2010, p.100) è offrire la possibilità di formazione a tutti i cittadini (di qualsiasi età), incrementare il successo accademico e lavorativo degli studenti elevandone anche il livello di occupabilità, garantire la creazione di nuova conoscenza potenziando la competitività in Europa, realizzare alti livelli di qualità sul piano dell'apprendimento (studenti) e dell'insegnamento (docenti), nonché della ricerca.

⁶¹ "L'apprendimento cooperativo è un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento" (Johnson, Johnson & Holubec, 2000, p.20).

⁶² Il riferimento è al 2010, data di pubblicazione del contributo di Huet e Costa.

Tab. 4 – Curriculum Map of Alignment usata nel corso “Didattica universitaria e progettazione del curriculum” della Universidade de Aveiro⁶³

Competenze	Risultati di apprendimento attesi	Attività di insegnamento e apprendimento	Carico di lavoro per gli studenti		Valutazione
			Lezioni 4h	Studio autonomo	
Comprendere il Processo di Bologna e le sue implicazioni su insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore	<p>Gli studenti dovrebbero:</p> <p>1. Individuare e discutere le linee guida generali, le implicazioni e le sfide del Processo di Bologna</p>	<p>Lezione: il Processo di Bologna nel contesto europeo</p>			Valutazione formativa delle interazioni degli studenti all'interno della classe
	<p>2. Spiegare le implicazioni e le sfide per l'insegnamento e l'apprendimento nel contesto della Universidade de Aveiro</p>	<p>Discussione sulle sfide e implicazioni per il contesto portoghese e, in particolare, per la Universidade de Aveiro</p>		23h (lavoro di gruppo e individuale)	
Riflettere sul ruolo degli studenti e dei docenti nell'istruzione superiore	<p>3. Definire il ruolo della lezione e degli studenti nell'istruzione superiore</p>	<p>Studio autonomo: ricerca di articoli scientifici; stesura e presentazione di una breve relazione sul tema: “Il nuovo ruolo della lezione e dello studente nell'istruzione superiore”. Lavoro di gruppo</p>			Valutazione sommativa: presentazione orale del lavoro di gruppo (40% della votazione finale) + prova scritta (60%)

⁶³ Fonte: Huet & Costa (2010).

Dalla valutazione del corso – effettuata attraverso questionari rivolti ai docenti partecipanti, osservazione delle lezioni, appunti raccolti nel corso delle sessioni e autovalutazione dei formatori (Huet & Costa, pp.104-107) – è emersa la soddisfazione generale dei docenti, che hanno visto nel corso un supporto per la propria crescita personale, in particolare nella progettazione curricolare e nella definizione e organizzazione dei diversi componenti che vanno a costituire un curriculum. Dai dati ricavati, spiegano gli studiosi, emerge anche la richiesta dei docenti di prolungare i corsi in più sessioni rispetto a quelle previste e di porre maggiore attenzione all'insorgere di atteggiamenti non collaborativi all'interno del gruppo, assicurandosi che i coordinatori del corso mantengano una posizione di leader.

2.5. Corsi di specializzazione

Essenzialmente, spiega Main (1987), i corsi di specializzazione si suddividono in corsi di specializzazione professionale e corsi di specializzazione in alcune specifiche abilità.

I primi si caratterizzano per l'approccio congiunto di pratica professionale e pedagogia, che mostra risultati evidenti – a detta dell'autore – non solo nel settore medico, ma anche in quello delle scienze della formazione e nell'area ingegneristica. Grazie a tali corsi, ad esempio, i docenti di ingegneria possono acquisire abilità utili a collaborare ad un lavoro di gruppo di pratica ingegneristica ed anche all'insegnamento di questa disciplina a livello universitario.

Nel secondo tipo di corsi di specializzazione, i docenti ricevono una formazione specialistica su alcune discipline, dall'insegnamento delle abilità di *problem-solving* alla consulenza per i docenti universitari. In Scozia, ad esempio, la University of Strathclyde⁶⁴ organizza per i *chartered teacher*⁶⁵ dei brevi corsi, prevalentemente della durata di venticinque

⁶⁴ http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/education/charteredteaching/Catalogue_of_All_Modules.pdf

⁶⁵ Sul portale del *Rocket Chartered Teacher Programme* (<http://www.charteredteacher.co.uk/what-is-chartered-teacher/>) vengono delineate le quattro componenti che definiscono un chartered teacher, rappresentate nella figura 1.

ore l'uno, su diversi ambiti didattici, tra cui uno – offerto dall'*UHI* (University of the Highlands and Islands)⁶⁶ *Millennium Institute* – sul *mentoring* in ambito universitario. Il corso, si legge sul sito dell'università, è stato validato dalla Open University⁶⁷ e dalla UHI nel 1999 e successivamente rivalidato nel 2002 e nel 2006. Tale corso si propone di offrire ai docenti l'opportunità di sviluppare, anche attraverso l'analisi di modelli di *mentoring* diversi utilizzati nell'ambito dell'istruzione superiore, il proprio pensiero critico sul *mentoring* all'interno delle loro strutture organizzative.

Gli obiettivi principali del corso – si legge ancora sul portale – sono quattro:

- 1) sviluppare nei partecipanti la comprensione di come un programma attivo di *mentoring* possa essere applicato o migliorato nella loro organizzazione;
- 2) analizzare le capacità coinvolte nel *mentoring*;
- 3) indagare la varietà di pratiche applicate in programmi di *mentoring* allo stato attuale;
- 4) investigare i costi e i benefici derivanti da un *mentoring* efficace a livello individuale e organizzativo.



Fig. 1 – I quattro elementi costituenti la professionalità del *chartered teacher* (fonte: Rocket Chartered Teacher Programme)

⁶⁶ www.uhi.ac.uk/

⁶⁷ <http://www.open.ac.uk/>

Bisogna precisare che questi corsi della University of Strathclyde⁶⁸ si inseriscono in un più ampio piano di formazione, previsto dal Governo. Nel Regno Unito, infatti, la *Higher Education Academy*⁶⁹, di concerto con il settore dell'istruzione superiore, ha definito il quadro *UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education*, il cui scopo è quello di incrementare l'apprendimento degli studenti, anche attraverso il miglioramento delle competenze dei docenti.

Questo quadro di competenze professionali, a livello universitario, si propone come un mezzo di sviluppo dell'innovazione creativa degli studenti, della qualità del loro apprendimento, della professionalità del corpo docente, sostenendone inoltre la crescita professionale. A tale scopo, vengono anche definiti dei descrittori e sei aree nelle quali ogni istituzione di istruzione superiore deve poter dimostrare di aver raggiunto degli obiettivi. Le tabelle 5 e 6 sintetizzano gli *standard* (e le categorie di docenti a cui essi si riferiscono), nonché le aree di attività, le conoscenze fondamentali e i valori professionali che i docenti devono poter dimostrare.

Tab. 5 – *UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education*⁷⁰

Descrittore dello standard	Esempi di docenti
1. Dimostrare di comprendere l'esperienza di apprendimento degli studenti impegnandosi in almeno due delle sei aree di attività, conoscenze di base e valori professionali ⁷¹ .	<i>Postgraduate teaching assistants</i> ; docenti neo-assunti privi di esperienza o qualifiche; docenti il cui ruolo professionale include in minima parte l'insegnamento e il supporto all'apprendimento.
2. Dimostrare di comprendere l'esperienza di apprendimento degli studenti impegnandosi in tutte le aree di attività, conoscenze di base e valori professionali.	Docenti la cui funzione di insegnamento è sostanziale per incrementare l'esperienza di apprendimento degli studenti.

⁶⁸ Per approfondimenti, cfr. Land (2010).

⁶⁹ www.heacademy.ac.uk

⁷⁰ Sintesi, traduzione e rielaborazione dal portale della *Higher Education Academy* (<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/rewardandrecog/ProfessionalStandardsFramework.pdf>).

⁷¹ Cfr. Tab. 6.

3. Supportare e promuovere l'apprendimento degli studenti in tutte le aree di attività, conoscenze di base e valori professionali attraverso il <i>mentoring</i> e guidando individui o gruppi.	Docenti esperti con un solido <i>background</i> nel campo della promozione e del <i>mentoring</i> di colleghi nell'apprendimento-insegnamento per migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti.
---	--

Tab. 6 – Aree di attività, conoscenze di base e valori professionali all'interno del quadro UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education⁷²

Aree di attività
1. Progettazione e pianificazione di attività di apprendimento e/o programmi di studio. 2. Insegnamento e/o supporto dell'apprendimento degli studenti. 3. Valutazione e restituzione dei risultati ai discenti. 4. Sviluppo di ambienti efficaci e di sostegno e guida per gli studenti. 5. Integrazione tra <i>scholarship</i> , ricerca e attività professionali e insegnamento-supporto all'apprendimento. 6. Valutazione della pratica e sviluppo professionale continuo.
Conoscenze di base
Conoscenza e comprensione di: 1. Materie di insegnamento. 2. Metodi appropriati per insegnare e apprendere la materia di insegnamento e adeguati al livello accademico. 3. Come gli studenti imparano, sia in linea generale sia in relazione alla materia di insegnamento. 4. Come usare le tecnologie di apprendimento in modo appropriato. 5. Metodi per valutare l'efficacia dell'insegnamento. 6. Le implicazioni della valutazione della qualità e incremento della pratica professionale.
Valori professionali
1. Rispetto degli studenti. 2. Impegno nell'includere il processo e i risultati della ricerca, della <i>scholarship</i> e/o della pratica professionale. 3. Impegno nello sviluppo di comunità di apprendimento.

⁷² Sintesi, traduzione e rielaborazione dal portale della *Higher Education Academy* (<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/rewardandrecog/ProfessionalStandardsFramework.pdf>).

4. Impegno nell'incoraggiare la partecipazione nell'istruzione superiore, riconoscendo le diversità e promuovendo l'uguaglianza di opportunità.
5. Impegno nello sviluppo professionale continuo e nella valutazione della pratica.

2.6. Sintesi schematica sulla formazione dei docenti universitari in Europa

La tabella 7 (seguita da una sintesi nella tabella 7 bis) raccoglie le informazioni riguardanti la formazione dei docenti universitari in Europa⁷³. Sono state prese in considerazione, per ogni Paese, solo le informa-

⁷³ Il materiale qui presentato è in gran parte estratto dalla pubblicazione *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe* (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php), che raccoglie le monografie curate da ogni singola unità nazionale della rete Eurydice (*Network on Education Systems and Policies in Europe*) in cooperazione con i membri della rete CEDEFOP (*Centre européen pour le développement de la formation professionnelle*), e pubblicate con cadenza biennale (la versione utilizzata per il seguente schema è, per la maggioranza dei Paesi, aggiornata al 2009/2010, ovvero la più recente al momento della stesura del presente lavoro, ed è riportata sotto al nome di ogni Stato). Per alcuni Paesi, data la scarsità di informazioni presenti, si è attinto anche alle pubblicazioni *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms* e *Organization of the education system*, disponibili anch'esse sul sito internet succitato. In tutte e tre i documenti, la sezione consultata è stata prevalentemente quella sulla "university tertiary education". Il materiale è stato integrato con estratti dal portale della *Higher Education Academy* (<http://www.heacademy.ac.uk>), da quello del *Learning Lab* della Aalborg Universitet (http://www.learninglab.aau.dk/fileadmin/filer/adjunkt_2008/Guide_to_supervision_2008.pdf), dal *White Paper on Higher Education "Putting students at the Heart of the System"* (<http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf>) e dal portale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Repubblica Italiana (www.miur.it).

Va specificato che le suddette documentazioni sono disponibili in gran parte sia in inglese sia nella lingua madre oppure solo in inglese (o, talvolta, solo nella lingua madre). In questa ricerca sono stati consultati i testi in inglese (e in italiano per l'Italia), riportando i termini originali (in inglese e/o nella lingua madre) utilizzati nei documenti in relazione ai docenti (talvolta definiti *lecturer*, altre volte *professor*, *lector*, *assistant*, *staff*, e così via). Anche in questo caso, come già chiarito nel Capitolo primo, per l'uso del "plurale dei forestierismi non adattati" ci si è attenuti ai suggerimenti riportati sul portale dell'Accademia della Crusca

zioni relative all'istruzione universitaria (non istituti d'istruzione superiore non universitari, istituti professionali, etc.). Solo nel caso in cui l'università non fosse presente nel Paese (Vd. ad esempio la regione belga di lingua tedesca), si è analizzato il trattamento dei docenti nel sistema di istruzione superiore più vicino. In altri casi (ad esempio, in Ungheria) le informazioni relative ai docenti universitari e ai docenti di istituti d'istruzione superiore non universitari coincidono.

Tab. 7 – Formazione richiesta per l'esercizio della docenza universitaria e/o eventuali altri parametri di reclutamento per i docenti universitari in Europa⁷⁴

AUSTRIA

2009/2010

Non è previsto alcun programma di formazione iniziale per i *teacher in higher education*, che si formano attraverso l'esercizio della loro professione. Tuttavia, l'università è soggetta all'obbligo legale di fornire una formazione continua ai propri docenti.

I *teacher in higher education* devono essere in possesso di una adeguata preparazione per il posto in cui intendono esercitare il proprio lavoro. Essi vengono nominati dal rettore a seguito di una procedura di nomina e ricevono una licenza di insegnamento (*venia docendi*) dopo aver firmato il contratto di assunzione.

(http://www.accademiadellacrusca.it/faq/faq_risp.php?id=3781&ctg_id=93), per cui i sostantivi inglesi identificanti le qualifiche e i gradi del corpo docente (e simili) delle università vengono scritti senza la "s" finale.

Questa sintesi, inevitabilmente sommaria (anche per via del fatto che – come accennato – le varie monografie, da Paese a Paese, presentano informazioni non sempre ugualmente dettagliate), cerca tuttavia di delineare una visione d'insieme sull'argomento in questione.

⁷⁴ Traduzione e rielaborazione dalle pubblicazioni *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe, National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Organization of the education system*, delle unità nazionali della rete *Eurydice* (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>), integrate con estratti da risorse della *Higher Education Academy* (<http://www.heacademy.ac.uk>), del *Learning Lab* della Aalborg Universitet (http://www.learninglab.aau.dk/fileadmin/filer/adjunkt_2008/Guide_to_supervision_2008.pdf), del *White Paper on Higher Education "Putting students at the Heart of the System"* (<http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf>) e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Repubblica Italiana (<http://www.miur.it>).

Nel caso in cui insegnino in istituzioni d'istruzione superiore per professioni connesse all'ambito medico (fisioterapisti, scienziati biomedici, tecnici radiologi, dietologi, logoterapeuti, ortottisti, etc.) e in Accademie di Ostetricia, devono formarsi in corsi speciali per apprendere ad insegnare e tenere lezioni relative a mansioni (come quella di radiologo, logoterapeuta, etc.) o in corsi universitari specialistici che seguono il programma base in fisioterapia, etc. (3 anni). Questi corsi specialistici hanno una durata minima di 600 ore e sono completati da un esame finale di fronte ad una commissione.

Per insegnare in istituti medici e infermieristici è richiesto un corso speciale (o un programma di studio universitario) sull'insegnamento, della durata di 1600 ore.

BELGIO (REGIONE DI LINGUA FIAMMINGA)

2009

Non esistono programmi specifici di formazione all'insegnamento per i docenti, le cui condizioni di lavoro sono regolate dal Decreto del 13 luglio 1994. Per lavorare come *junior practical lecturer* (docente non cattedratico, bensì a contratto) e *senior practical lecturer* (docente anche di livello professionale) è necessario un diploma di primo ciclo d'istruzione superiore, mentre per la posizione di *lecturer*, *senior lecturer*, *assistant* e *senior research assistant* è richiesto un diploma universitario o un diploma di secondo ciclo d'istruzione superiore. Un dottorato è invece il prerequisito indispensabile per la posizione di *doctor-assistant*, *lecturer*, *senior lecturer*, *professor* e *professor ordinarius*.

I consigli delle istituzioni di istruzione superiore possono temporaneamente o permanentemente nominare candidati per qualunque posto che si liberi.

BELGIO (REGIONE DI LINGUA FRANCESE)

2009/2010

L'*higher education teaching staff* (corpo docente universitario) viene formato prevalentemente all'università (laurea magistrale).

Non è prevista formazione per i *lecturer* universitari, mentre i docenti dei *college of higher education* (*Hautes Écoles*) devono ottenere un certificato di attitudine all'insegnamento per l'istruzione superiore (*certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur*, CAPAES), superando l'esame di una commissione nominata dal ministero e presentando una documentazione professionale ed educativa basata sulle competenze specifiche che devono essere acquisite dai docenti universitari all'università o presso *teaching institutes that provide education for social advancement* (istituti educativi di avanzamento sociale).

I docenti delle *Hautes Écoles* devono ottenere il CAPAES durante i primi anni della propria carriera per soddisfare le condizioni di assunzione o la nomina

formale come *associate instructor of practical training* (*maître de formation pratique*), *associate instructor* (*maître assistant*) o *lecturer* (*chargé de cours*).

Per insegnare nell'istruzione superiore artistica sono necessarie qualifiche diverse a seconda che si tratti di corsi generali (nel qual caso serve una qualifica universitaria o equivalente), corsi artistici (diploma conferito da un *art college* o equivalente) o corsi tecnici (qualifica di istruzione superiore o equivalente). In più, sulla base dell'opinione espressa dalla commissione, il governo può accettare – come equivalenti alla qualifica richiesta – anche risultati professionali, scientifici o artistici legati alla posizione e ai corsi in cui l'aspirante docente deve insegnare.

Nelle *university*, le posizioni di *professor* e *lecturer* sono riservate ai possessori di un dottorato, mentre le posizioni di *head of practical education* o *associate instructor* sono riservate ai possessori di una laurea di primo o secondo livello, ma anche a medici, veterinari, farmacisti, ingegneri, architetti, etc. La posizione di *associate instructor of practical training* è riservata a coloro i quali abbiano almeno due anni di esperienza pertinente e siano in possesso di una *first-cycle tertiary education qualification* (qualifica di primo ciclo di educazione superiore), vale a dire un *higher vocational diploma* (diploma professionale superiore), alcune qualifiche per docenti di scuola secondaria inferiore, etc.

Le qualifiche richieste possono essere sostituite da una equivalente qualifica straniera o da un risultato professionale o scientifico connesso alla posizione alla quale aspira il candidato. Oltretutto, in caso di scarsità di candidati con le dovute credenziali, il governo può concedere una deroga individuale.

I membri del corpo accademico vengono nominati dal consiglio dei governatori dell'università. Per essere nominato *junior lecturer* o *lecturer* associato, un candidato deve essere un dottore qualificato, un farmacista, un ingegnere o un docente nel campo dell'istruzione superiore. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, i docenti universitari hanno completato un dottorato di ricerca.

I possessori (da almeno otto anni) di una laurea in medicina, farmacia, ingegneria o gli *agrégé de l'enseignement secondaire supérieur* possono avere accesso alle posizioni di *ordinary professor*, *extraordinary professor*, *professor* o *associate professor*.

BELGIO (REGIONE DI LINGUA TEDESCA)

2009/2010

Nella regione di lingua tedesca del Belgio non è presente l'università. Un decreto del 27 giugno 2005 ha stabilito che le tre piccole istituzioni educative d'istruzione superiore si fondessero in una. La struttura a tre cicli è stata attuata solo parzialmente nella nuova *Autonome Hochschule* (l'unica istituzione d'istruzione superiore presente nella comunità tedesca del Belgio) poiché

l'offerta di tale livello di istruzione è fortemente limitata in questa regione. Generalmente i docenti d'istruzione superiore sono in possesso di un titolo universitario, ad esempio di un master. Tuttavia, un recente decreto rende possibile ad esperti insegnanti di scuola primaria (in possesso di un diploma conferito da una istituzione superiore non universitaria o con di laurea) di essere assunti dal Dipartimento per le Scienze dell'Educazione dell'*Autonome Hochschule*, per tenere alcuni specifici corsi. Condizione preliminare per la maggioranza dei docenti nella *Autonome Hochschule* – che vengono nominati dal comitato direttivo della stessa *Autonome Hochschule* – è un minimo di sei anni di esperienza come docenti nella scuola secondaria superiore. Nel settore infermieristico spesso insegnano (part-time) specialisti del settore, come dottori e infermieri.

BULGARIA

2009/2010

Lo staff accademico e di ricerca nelle università si divide tra *lecturer* con grado accademico (*associate professor* e *professor*) e *lecturer* privi di grado accademico (*assistant*, *senior assistant* e *chief assistant*). Questi ultimi tengono solo lezioni non specialistiche in lingue, sport, arte, etc.

Le università possono richiamare *part-time lecturer* solo sulla base dei termini e delle procedure dei propri regolamenti interni e possono anche richiamare *lecturer* dall'estero per svolgere ricerca e per tenere lezioni per un certo periodo di tempo. I *guest-lecturer* vengono chiamati senza procedure competitive.

Possono essere nominati, per un periodo di tempo definito, anche lavoratori nel campo della ricerca, specialisti ed esperti, con funzioni di ricerca e di assistenza nel corso delle lezioni.

Per i docenti legalmente non è prevista una regolamentazione sulla formazione in servizio. Tuttavia, negli anni 2005/2007 è stata condotta un'analisi sull'ambiente di lavoro dei docenti, al fine di incrementare la qualità dell'insegnamento, anche attraverso l'istituzione di corsi di formazione volti all'acquisizione, da parte di docenti ed insegnanti a tutti i livelli (anche universitario), di una qualificazione professionale iniziale, intermedia e in costante aggiornamento.

Dal 1995, l'*Higher Education Act* prevede che i *faculty member* – nello specifico gli *associate professor* e *professor* e gli *assistant professor*, *senior assistant professor* e *chief assistant professor* – possano ricevere un anno sabbatico per il proprio sviluppo accademico, durante il quale siano esentati dall'insegnamento.

Il tempo dedicato allo sviluppo accademico può includere anche corsi di specializzazione al di fuori dell'università per oltre un mese.

CIPRO

2009/2010

Le posizioni accademiche esistenti sono quelle di: *professor*, *associate professor*, *assistant professor* e *lecturer*, a cui si aggiungono quelle di *professor emeritus*, *visiting professor*, *postgraduate research associate* e *specialist teaching staff*. Tutti i posti sono aperti a qualunque aspirante, cipriota o meno, a patto che sia in possesso delle qualifiche necessarie. Come minimo, per la posizione di *lecturer*, è richiesto un dottorato rilasciato da una università riconosciuta e una prova di competenza nell'insegnamento e nella ricerca a livello universitario. Per posizioni superiori a quella di *lecturer*, è richiesto un periodo di almeno tre anni di ricerca e insegnamento autonomo presso una università riconosciuta, accanto a pubblicazioni originali in riviste scientifiche internazionali di fama.

Ai docenti non viene fornita una formazione sistematica in servizio.

DANIMARCA

2009/2010

Le posizioni accademiche si suddividono nei seguenti livelli:

1) Posizione inferiore al livello di *assistant professor*

a. *PhD fellow*

b. *Research Assistant* (per questa posizione è necessario aver conseguito una laurea specialistica)

c. *Assistant Lecturer* (idem come sopra)

d. *Part-time Lecturer* (gli aspiranti a questa posizione, oltre ad aver conseguito una laurea magistrale, devono essere in possesso di qualifiche aggiuntive di livello superiore, per esempio particolari campi di specializzazione, esperienza o pratica raggiunte attraverso un lavoro di applicazione pratica della disciplina).

Le qualifiche didattiche costituiscono una parte della base di valutazione.

2) Posizione al livello di *assistant professor*

a. *Assistant Professor*

b. *Assistant Researcher*

c. *Assistant Postdoc*

Per tutti e tre i casi, sono richieste qualifiche accademiche al livello di dottorato.

3) Posizione al livello di *associate professor*

a. *Associate Professor*

b. *Senior Researcher*

In questo caso, la valutazione degli aspiranti avviene sulla base delle qualifiche stabilite nell'annuncio di lavoro. Si tratta di qualifiche nell'ambito della ricerca,

ad un livello raggiungibile completando un periodo di assunzione come *assistant professor*, *researcher*, *postdoc*, ma anche in altri modi. Gli aspiranti devono aver ricevuto una supervisione e un miglioramento delle competenze pedagogiche, oltre ad una positiva valutazione scritta delle loro qualifiche d'insegnamento. Possono venire richieste anche altre qualifiche, ad esempio in relazione alle competenze tecnologiche.

4) Posizione al livello di *professor*

a. *Professor*

Gli aspiranti alla posizione di *professor* vengono valutati sulla base di qualifiche stabilite nell'annuncio di lavoro, ma devono anche essere in grado di documentare un alto livello di produzione accademica originale a livello internazionale, che documenti che l'aspirante ha contribuito allo sviluppo della sua disciplina accademica. Viene enfatizzata la valutazione della capacità di gestire la ricerca e qualsiasi altro tipo di funzione gestionale, ad esempio in relazione alla cooperazione dell'università con il mondo esterno. Possono venire richieste anche altre qualifiche, come quelle nell'ambito delle competenze tecnologiche.

b. *Professor* con responsabilità speciali

I requisiti corrispondono a quelli dei comuni docenti. Viene tuttavia sottolineato se l'aspirante ha il potenziale per continuare ad evolvere la disciplina e se possiede una documentata e originale produzione accademica a livello internazionale. Viene anche sottolineata una verifica delle opportunità dell'aspirante di assumere responsabilità speciali o responsabilità associate alla specifica posizione.

Inoltre, la struttura del lavoro comprende una serie di altre categorie lavorative che possono essere utilizzate all'interno di campi definiti. In futuro, le principali posizioni includeranno *assistant professor/researcher/postdoc*, *associate professor/senior researcher*, *professor* con responsabilità speciali e *professor*.

I fondamenti della supervisione e consulenza degli *assistant professor* viene descritta da una Circolare sulla struttura dell'occupazione (*Cirkulære om stillingsstruktur*) per le istituzioni d'istruzione superiore, emanata dal Ministro dell'Istruzione, e dalle direttive sulla struttura dell'occupazione del personale scientifico con attività di ricerca e insegnamento in istituzioni di istruzione superiore, stabilite il 22 giugno 1993 e revisionate nel settembre del 2000 dal Ministro della Ricerca e Tecnologia.

Con tali pubblicazioni, è entrato in vigore il principio per cui l'istituzione deve assicurare che, durante il periodo di assunzione, ai professori sia conferita la responsabilità per attività d'insegnamento e deve fornire una supervisione sull'istruzione dei docenti. Una valutazione scritta delle qualifiche didattiche dell'*assistant professor* può essere fornita al completamento del periodo di as-

sunzione. Questo compito è gestito al livello di *associate professor/professor*.

ESTONIA

2009/2010

Il corpo docente delle istituzioni di istruzione superiore è costituito da *professor, associate professor, lecturer, assistant e teacher*. Essi sono ulteriormente suddivisi in *ordinary teaching staff e visiting teaching staff*.

I ricercatori constano di *lead research fellows, senior research fellows e research fellows*.

I ricercatori, sia interni che esterni, così come altre persone provviste delle necessarie qualifiche, possono partecipare alla conduzione di corsi di studio a livello di master e dottorato, sulla base della procedura stabilita dal consiglio della istituzione.

Fino ad ora, i docenti universitari sono stati valutati prevalentemente sulla base della loro *performance* nel campo della ricerca e lo sviluppo delle competenze didattiche è stato tralasciato. In virtù di obiettivi strategici nazionali, nel 2008 sono stati apportati emendamenti alla legislazione, conseguentemente le istituzioni di istruzione superiore devono stabilire le condizioni e la procedura di attestazione dei componenti del corpo docente. Al fine di ottenere un'alta qualità negli studi universitari, una istituzione di istruzione superiore deve consentire al proprio corpo docente di sviluppare continuamente le proprie competenze didattiche, dalla pianificazione del percorso di studio alla conduzione dei corsi, dalla valutazione e *feedback* alla supervisione e revisione, al lavoro di metodologia educativa.

FINLANDIA

2009/2010

Tra i docenti delle università sono inclusi i *professor* e altri componenti del corpo dei docenti e dei ricercatori, generalmente *assistant, amanuensis, adjunct professor, post-doctoral researcher, university teacher e lecturer*. I requisiti necessari per la maggioranza delle posizioni sono definiti dai regolamenti delle università.

Generalmente ai *professor* è richiesto il possesso di un dottorato, di competenze scientifiche, esperienza nella conduzione di lavori scientifici, capacità di trasmettere conoscenze basate sulla ricerca, supervisione di tesi ed esperienza nella cooperazione di ricerca a livello internazionale.

Gli *university lecturer* devono possedere un dottorato, essere capaci di trasmettere conoscenze basate sulla ricerca e supervisionare tesi.

Gli *university teacher* devono avere una laurea magistrale e dimostrate capacità didattiche.

I *researcher* devono essere in possesso di un dottorato e di prove di ricerca scientifica nonché di capacità didattiche.

Il corpo docente deve partecipare regolarmente a corsi di formazione in servizio. Tuttavia, il numero di ore o giorni non è definito nei regolamenti o nella legislazione.

FRANCIA

2009/2010

Esistono due categorie di docenti-ricercatori permanenti: i *maître de conférence* (*lecturer*) e gli *university professor*.

Fino agli anni 1960, i *maître de conférence* erano responsabili di tenere le lezioni, le esercitazioni, le conferenze e assegnare i compiti agli studenti, come completamento delle lezioni tenute dai *professor*, e relazionavano ai *professor* sull'andamento del lavoro.

Negli anni 1960, per soddisfare il crescente aumento degli studenti nelle università, nelle facoltà di scienze e lettere è stata creata la posizione di *maître-assistant* (*assistant professor*), una categoria intermedia tra i *faculty assistant* e i *maître de conférences*. Diversamente da quanto richiesto per la posizione di *maître de conférence*, per diventare *maître-assistant* non era necessario un dottorato in scienze o lettere. I compiti del *maître-assistant* inizialmente erano molto simili a quelli originariamente assegnati ai *maître de conférences*. Conseguentemente, l'attività di *maître de conférences* è diventata progressivamente simile a quella dei *full-time professor*. Inoltre, una volta nominati, ai *maîtres de conférences* veniva rapidamente assegnato (nell'arco di 2/3 anni) il titolo di *professeur sans chaire* (professore senza cattedra). Nel 1979, la posizione di *maître-assistant* è scomparsa dall'università, ad eccezione delle facoltà di medicina.

L'attuale posizione di *maître de conférences* è stata creata nel 1984 (Legge Savary n. 84-52), incorporando i *maîtres-assistants*. Contemporaneamente, è scomparsa la posizione di *faculty assistant* ed è stata creata l'*habilitation à diriger des recherches* (HDR o accreditamento alla supervisione della ricerca).

La posizione di *university professor* è stata creata nel 1979 dall'unione di *maître de conférences* e *professor full time*.

L'accesso al titolo di *university professor* generalmente richiede, dal 1984, l'*habilitation à diriger des recherches*, la registrazione su una lista di qualificazione e la domanda per un esame di assunzione. La maggioranza dei *professor* sono *ex-maître de conférences*.

Inoltre, oltre 13.000 insegnanti di istruzione secondaria attualmente sono in fase di arruolamento nell'istruzione superiore, dove rappresentano oltre un quinto del corpo docente. Sono *agrégé* e *certified teachers* del Ministro dell'Istruzione nazionale. Gli obblighi di servizio di tali docenti possono essere organizzati in

modo da consentire loro di redigere una tesi e successivamente diventare docenti-ricercatori.

Non è stabilito un curriculum *standard* per la funzione di docente-ricercatore. Tuttavia, nel 1989, sono stati istituiti 14 centri per l'avvio all'istruzione superiore (denominati CIES, *Centre d'initiation à l'enseignement supérieur*) allo scopo di fornire una formazione triennale – per la posizione di docente di ricerca – a studenti di dottorato provvisti di un conferimento di ricerca.

GERMANIA

2009/2010

Lo staff accademico ed artistico a tempo pieno, in base agli emendamenti all'*Hochschulrahmengesetz* (*Framework Act for Higher Education*) del 2002, può essere suddiviso in:

- *Hochschullehrer* (*professor e junior professor*);
- *wissenschaftliche/künstlerische Mitarbeiter* (*scientific and creative arts staff*);
- *Lehrkräfte für besondere Aufgaben* (*teaching staff for special tasks*).

Per essere assunti da una istituzione d'istruzione universitaria, gli aspiranti *professor* devono essere in possesso di una laurea, competenze didattiche, una particolare attitudine per il lavoro accademico (che viene dimostrata dalla qualità di un dottorato, detto *Promotion*) o una particolare attitudine a lavoro nel campo dell'arte creativa. A seconda delle necessità, possono essere richiesti risultati aggiuntivi nell'ambito accademico o artistico e particolari risultati nell'applicazione o nello sviluppo di conoscenze e metodi scientifici in diversi anni di esperienza professionale.

Per gli *Juniorprofessoren* (*junior professor*) è richiesta una laurea, capacità didattiche, una particolare attitudine al lavoro accademico che viene dimostrata, generalmente, dall'eccezionale qualità del dottorato. Se il candidato è stato assunto come membro dello staff scientifico prima o dopo il dottorato, le fasi del dottorato e dell'impiego in tutto non devono superare i sei anni (nove anni se si tratta di medicina).

Per essere assunti come *Wissenschaftliche Mitarbeiter* è sufficiente una laurea, mentre i *Lehrkräfte für besondere Aufgaben* non devono rispondere a specifiche richieste di qualifica.

Ai *professor* possono essere assegnati dei congedi ad intervalli di tempo definiti (generalmente un semestre), per condurre un progetto di ricerca, implementare o testare conoscenze scientifiche e metodi nel campo della pratica professionale o acquisire una formazione pratica al di fuori dell'università.

I doveri didattici dei *professor* sono d'altra parte organizzati in modo da garantire loro tempo sufficiente per condurre ricerche o sviluppare i propri insegnamenti e i propri studi. Per il corpo docente nelle istituzioni d'istruzione superio-

re, quindi, la formazione permanente è parte integrante dei propri obblighi professionali. Alcune istituzioni offrono ai propri docenti corsi di formazione continua nell'ambito della didattica nell'istruzione superiore. La partecipazione a questi corsi è volontaria.

GRECIA

2009/2010

I docenti universitari si suddividono in due categorie. La prima include i docenti privi di un dottorato (*assistant, scientific associate e special laboratory teaching faculty*), mentre la seconda comprende i docenti provvisti di un dottorato e membri del corpo docente e di ricerca, distinto in quattro ranghi: *lecturer, assistant professor, associate professor, professor*.

Per i tre ranghi universitari, da quello di *associate professor* a quello di *professor*, le qualifiche richieste aumentano per riflettere il totale lavoro scientifico e didattico di ogni rango.

Nelle istituzioni di istruzione superiore tecnologica, la Legge 2916/01 ha assegnato un periodo transitorio di sette anni ai membri del corpo docente in servizio per aumentare le loro qualifiche ed essere integrati in nuovi gradi accademici, sottoposti alla revisione di specifici corpi elettorali. Coloro che non si sono integrati sono rimasti a ricoprire cariche di *associate professor, assistant professor o laboratory instructor*.

INGHILTERRA, IRLANDA DEL NORD, GALLES

2011

Le istituzioni d'istruzione superiore sono responsabili dell'assunzione dei propri docenti, i quali – nella maggior parte delle università ed in alcuni *college* d'istruzione superiore – svolgono sia attività di ricerca sia attività di docenza e possono essere assunti a tempo parziale o a tempo pieno. Molti sono in possesso di un dottorato e/o di qualifiche professionali.

Attualmente, per i docenti che insegnano presso istituzioni d'istruzione superiore, la legge non richiede lo svolgimento di corsi di formazione ad inizio carriera, ma le istituzioni forniscono sempre più spesso corsi di questo tipo per i propri docenti, specialmente per gli esordienti.

Il primo schema di accreditamento in questo settore è stato lanciato nel 1993 dalla *Staff and Educational Development Association (SEDA)*⁷⁵.

Successivamente, nel 1997, il *Dearing report*⁷⁶ ha riconosciuto la necessità di rendere l'insegnamento universitario una professione con propri diritti e ha rac-

⁷⁵ <http://www.seda.ac.uk/>

⁷⁶ <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>

comandato l'istituzione di un *Institute for Learning and Teaching in Higher Education* (ILTHE)⁷⁷, che è stato in seguito istituito nel 1999 per sviluppare uno schema di accreditamento per i docenti di istruzione superiore e per incoraggiare l'innovazione nel campo dell'apprendimento-insegnamento.

Anche il *Learning and Teaching Support Network* (LTSN)⁷⁸ è stato fondato per promuovere un apprendimento-insegnamento di alta qualità attraverso lo sviluppo e la condivisione di buone pratiche.

L'ILTHE ha lavorato in collaborazione con partner di tutte le aree dell'istruzione superiore per sviluppare un quadro di accreditamento per la formazione e lo sviluppo professionale nell'istruzione superiore. Anche il SEDA ha elaborato un quadro di sviluppo professionale per gli specialisti all'interno dell'istruzione superiore.

Promuovere un apprendimento-insegnamento di alta qualità è diventato un obiettivo-chiave nell'istruzione superiore, a livello nazionale e istituzionale. Il *White Paper "Future of Higher Education"*⁷⁹, pubblicato nel 2003, ha proposto che dal 2006 tutti i nuovi docenti ottengano una qualifica all'insegnamento che includa *standard* professionali a livello nazionale per la docenza nelle istituzioni d'istruzione superiore. Il *White Paper* ha anche proposto di istituire un singolo corpo nazionale – una accademia della qualità dell'insegnamento – per sviluppare e promuovere le migliori pratiche di insegnamento.

Nell'aprile del 2004, l'ILTHE e il LTSN sono stati accorpati nella nuova *Higher Education Academy* (HEA), che ha sviluppato il quadro di qualificazione professionale di cui sopra in consultazione con il settore dell'istruzione superiore del Regno Unito. È stato sviluppato il quadro *UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education*⁸⁰ per le singole istituzioni, da applicare ai loro programmi di sviluppo professionale, per verificare che questi *standard* professionali siano o meno in corso di raggiungimento.

Le funzioni della HEA includono anche l'accREDITamento di programmi e individui come professionisti autorizzati, la ricerca e la valutazione nonché la fornitura di servizi di supporto all'apprendimento e all'insegnamento.

La *Leadership Foundation for Higher Education*⁸¹, che ha incluso la *Higher Education Staff Development Association* (HESDA)⁸², è stata anch'essa istituita nel 2004 con il

⁷⁷ Evans (2001).

⁷⁸ <http://www.ltsn.ac.uk/> (il sito internet non è più attivo).

⁷⁹ Cfr. nel presente capitolo il § 2.2.2.

⁸⁰ Cfr. nel presente capitolo il § 2.5.

⁸¹ <http://www.lfhe.ac.uk/>

⁸² <http://www.hesda.ac.uk/> (il sito internet non è più attivo).

⁸³ Cfr. nel presente capitolo il § 2.2.2.

mandato di sviluppare e migliorare le capacità gestionali e di *leadership* dei presenti e futuri leader nel campo dell'istruzione superiore.

Il *White Paper on Higher Education* dal titolo "*Putting students at the Heart of the System*"⁸³, presentato il 29 giugno 2011, rimarca l'importanza della qualità dell'insegnamento dei docenti, le cui competenze, qualifiche didattiche e posizioni accademiche vengono rese pubbliche (omettendo il nome dei docenti, per preservarne la *privacy*), in modo da offrire agli studenti una visione completa dell'università. Inoltre, viene sottolineata l'importanza di porre al centro dell'avanzamento di carriera del corpo docente non solo la ricerca, ma anche la didattica.

IRLANDA

2003

I *lecturer* sono dipendenti delle istituzioni universitarie, che si occupano anche della formazione dei docenti in servizio. In generale, la minima qualifica richiesta ad un *lecturer* negli istituti di tecnologia e nelle università consiste in:

- laurea adeguata o equivalente qualifica professionale pertinente;
- esperienza post-qualifica non inferiore ai tre anni;
- conoscenza della lingua irlandese sufficiente all'esercizio della propria professione.

La *Higher Education Authority*⁸⁴, fondata nel 1968 come agenzia di sovvenzionamento e pianificazione nel settore universitario, attraverso un proprio sistema di sovvenzioni offre un supporto specifico nel campo dell'apprendimento-insegnamento al fine di consentire agli studenti un'eccellente completamento dei propri studi. Per i docenti viene considerata parte importante, ai fini di una promozione, anche la bravura (*prowess*) nell'insegnare e a tal fine la HEA ha attivato delle competizioni per ottenere riconoscimenti attraverso un'alta qualità dell'insegnamento. Alcune istituzioni hanno anche elaborato degli statuti che definiscono gli obiettivi e le garanzie dei requisiti nel campo dell'apprendimento-insegnamento, sia per i docenti sia per gli studenti.

ISLANDA

2009/2010

I *senior lecturer* e i *professor* degli istituti di istruzione superiore generalmente hanno completato un dottorato di ricerca. In altre università agli *university teacher* si richiede di aver conseguito come minimo una laurea magistrale o una corrispondente formazione nel proprio ambito. I docenti universitari legalmente qualificati possono essere nominati in modo permanente, indeterminato o

⁸⁴ <http://www.heai.ie/>

temporaneo. Oltre ai docenti provvisti di un contratto formale di assunzione (che rappresentano la maggioranza), vi sono anche docenti assunti, di sessione in sessione, per lo svolgimento di un certo numero di ore di lavoro.

I *lecturer*, *senior lecturer* e i *professor* ricevono un anno sabbatico ogni sei anni o sei mesi sabbatici ogni tre anni. Percepiscono anche un sussidio annuale per svolgere ricerca all'estero o per perfezionare la propria formazione. I docenti universitari non sono obbligati a seguire corsi di formazione in servizio.

ITALIA

2009/2010

Fanno parte del personale docente dell'istruzione superiore:

1) professori di ruolo:

- professori ordinari (di prima fascia);
- professori associati (di seconda fascia);

2) ricercatori;

3) professori a contratto, collaboratori ed esperti linguistici di madrelingua;

4) lettori in scambio (docenti di lingua madre provenienti da università straniere, in base ad accordi bilaterali tra l'Italia ed altri Paesi europei).

Per accedere alla qualifica di professore associato, oltre alla valutazione comparativa e discussione dei titoli presentati, il candidato deve svolgere una lezione cattedratica al cospetto della commissione, mentre per il concorso ad ordinario la valutazione avviene esclusivamente sulla base dei titoli presentati, se si è già associati.

In base alla Legge 4 Novembre 2005, n. 230⁸⁵ ("Nuove disposizioni concernenti i professori e i ricercatori universitari e delega al Governo per il riordino del reclutamento dei professori universitari"), nella valutazione degli aspiranti docenti, oltre alla loro produzione scientifica, vengono presi in esame anche eventuali brevetti e progetti innovativi, nonché il loro *curriculum* didattico e scientifico.

Il titolo di "professore straordinario" viene attribuito ai professori associati, che abbiano conseguito l'idoneità a professore ordinario, per un periodo di tre anni, superati i quali – previa valutazione comparata, da parte di una commissione, dei titoli pubblicati e verifica delle attività svolte a livello istituzionale dal candidato – il professore straordinario acquisisce il titolo di professore ordinario.

I professori associati, così come i ricercatori, vengono sottoposti ad un giudizio

⁸⁵ http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/5289Nuove_.htm

di conferma dopo tre anni dall'immissione in ruolo.

Possono ricoprire il posto di ordinario e associato (e, in base alle nuove disposizioni della Legge 9 gennaio 2009, n. 1⁸⁶ ("Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca"), anche quello di ricercatore) anche professori chiamati per chiamata diretta e per chiara fama.

Sulla base della Legge 30 dicembre 2010, n. 240⁸⁷ ("Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario") è stata istituita l'*abilitazione scientifica nazionale*, della durata di quattro anni e subordinata alla presenza di requisiti diversi per i professori di prima o seconda fascia. Tale abilitazione è una attestazione della qualifica scientifica, la quale rappresenta "requisito necessario per l'accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori" (art. 16, comma 1). Per ottenerla è necessario inviare una domanda, corredata da titoli e almeno dodici pubblicazioni scientifiche. Una commissione apposita "attribuisce poi l'abilitazione, deliberando a maggioranza dei quattro quinti dei propri componenti, con motivato giudizio, fondato sulla valutazione analitica dei titoli e delle pubblicazioni scientifiche, previa sintetica descrizione del contributo individuale alle attività svolte di ricerca e sviluppo"⁸⁸. In caso di mancato conseguimento dell'abilitazione, al candidato è preclusa la partecipazione ad una nuova procedura abilitativa (per la stessa fascia o per quella superiore) nei due anni successivi.

I docenti universitari, soprattutto quelli di prima e seconda fascia, hanno sempre giovato di un particolare stato giuridico che garantisce loro piena libertà d'insegnamento (totale libertà di ricerca e didattica) e non sono obbligati ad alcuno tipo di formazione né pre-servizio né in servizio.

LETTONIA

2009/2010

Nelle istituzioni di istruzione superiore, i principali criteri di selezione del corpo docente sono l'istruzione ricevuta e l'esperienza. Per essere nominati è necessario:

– per il grado di *professor*: un dottorato e almeno tre anni di esperienza nella posizione di *associated professor*;

⁸⁶ <http://www.camera.it/parlam/leggi/090011.htm>

⁸⁷ <http://www.camera.it/parlam/leggi/102401.htm>

⁸⁸ http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/universita_abilitazione_professori/

- per il grado di *associated professor*: un dottorato;
- per il grado di *docent*: un dottorato;
- per il grado di *lecturer*: un dottorato o una laurea magistrale;
- per il grado di *assistant*: un dottorato o una laurea magistrale;
- per il grado di *academic staff of professional study programmes*: poiché l'aspetto principale, in questo caso, è la trasmissione di conoscenze e abilità pratiche dai docenti agli studenti, persone che abbiano completato un percorso di istruzione superiore ed abbiano sufficiente esperienza pratica nell'insegnamento dell'argomento, anche se privi di una laurea scientifica, possono essere nominati per le posizioni di *docent*, *lecturer* e *assistant*.

Il corpo docente è obbligato a seguire corsi di formazione in servizio (una volta nel corso di un semestre di servizio).

Al fine di incrementare l'accademismo degli studi, dal mese di luglio 2010 è stato introdotto un requisito riguardo alla proporzione di docenti in possesso di un dottorato: nelle accademie (*akadēmija*) è richiesto che siano almeno il 30%, mentre nelle altre istituzioni di istruzione superiore (*augstskola*) almeno il 20%.

LIECHTENSTEIN

2009/2010

L'attuale legislazione sull'istruzione superiore opera una distinzione tra *higher education professor* e altri componenti dello corpo docente, e contiene disposizioni sul diritto all'insegnamento. Gli statuti delle singole istituzioni di istruzione superiore stabiliscono ulteriori disposizioni sui docenti. Il personale scientifico e artistico include *university lecturer*, *scientific and artistic staff* e *project staff*, oltre a personale amministrativo e servizi di gestione e supporto.

LITUANIA

2009/2010

Il corpo accademico nelle istituzioni di istruzione superiore è composto da *professor*, *associate professor*, *lecturer* e *assistant lecturer*.

La posizione di *professor* può essere occupata da uno scienziato o da un artista affermato. Uno scienziato in questa posizione deve insegnare a nuovi/giovani scienziati, tenere lezioni agli studenti, condurre e supervisionare ricerche scientifiche e sperimentali e pubblicarne i risultati. Un artista affermato che occupi la posizione di *professor* deve essere coinvolto nella formazione professionale di artisti, insegnare, organizzare attività artistiche creative e/o formulare ricerche scientifiche in ambito artistico, supervisionando tali ricerche e pubblicandone i risultati.

La posizione di *associate professor* può essere occupata da uno scienziato o da un artista riconosciuto. Con l'approvazione del consiglio accademico, una persona

dotata di ampia esperienza pratica in un campo e provvista di una laurea magistrale o di un titolo equivalente può essere nominata come *associate professor*. Uno scienziato in questa posizione deve insegnare, condurre ricerca scientifica ed essere coinvolto in lavori di sviluppo sperimentale, pubblicandone i risultati. Un artista, come *associate professor*, deve insegnare ed impegnarsi in attività artistiche creative.

La posizione di *lecturer* può essere occupata da uno scienziato o da una persona in possesso almeno di una laurea magistrale o di un titolo equivalente. Un *lecturer* deve essere impegnato nell'insegnamento e nel lavoro metodologico.

La posizione di *assistant lecturer* può essere occupata da una persona provvista almeno di una laurea magistrale o di un titolo equivalente. I compiti previsti per questa posizione sono quelli di supervisione della formazione pratica degli studenti (durante lezioni, seminari, esercitazioni pratiche, etc.), assistenza nella ricerca scientifica e nel lavoro sperimentale.

Il Governo approva: la descrizione dei requisiti minimi per la posizione dei ricercatori scientifici, di altri ricercatori e del corpo accademico; la descrizione della procedura di organizzazione dei concorsi per le posizioni di ricercatore scientifico, altro ricercatore o docente e della certificazione dei ricercatori scientifici, di altri ricercatori e del corpo docente; la procedura di conferimento delle lauree pedagogiche. Oltre la metà del corpo docente deve essere composta da ricercatori e/o artisti riconosciuti.

Gli specifici requisiti connessi alle posizioni accademiche, all'amministrazione dei concorsi e delle certificazioni sono fissati da ciascuna istituzione di istruzione superiore.

Oltre la metà dei docenti nei *college* deve avere almeno tre anni di esperienza pratica di lavoro nel campo in cui intende insegnare. Viene fornita una formazione in servizio in accordo con le regole stabilite dal *college*.

LUSSEMBURGO

2009/2010

In linea di principio i *professeurs* devono aver ricevuto una formazione universitaria, essere stati selezionati in un concorso di reclutamento ed aver completato una formazione pedagogica.

I *chargés de cours* (leader di corso) sono responsabili per alcuni tipi di corso, mentre per l'insegnamento di determinati argomenti vengono impiegati degli specialisti opportunamente selezionati.

In generale, per insegnare all'università, il prerequisito necessario è il possesso di un dottorato di ricerca.

MALTA

2006/2007

Le nomine dello staff con mansioni formali e/o di ricerca vengono effettuate per i gradi di *professor*, *associate professor*, *senior lecturer*, *lecturer*, *assistant lecturer*, *teaching assistant* e *research assistant*. Una nomina è fatta dal Consiglio dell'università su raccomandazione di un Comitato selettivo composto da: Rettore, tre membri dello staff con mansioni formali e/o di ricerca nominati dal Senato, normalmente il capo del dipartimento di riferimento e un altro capo di dipartimento esterno, un membro del Consiglio non in servizio presso l'università annualmente nominato dal Consiglio come membro dei Comitati selettivi per posizioni di particolare specialità. Il Comitato selettivo (o Comitato di promozione), nell'esprimere le sue raccomandazioni al Consiglio, deve tenere in considerazione i seguenti aspetti: i *teaching assistant* e i *research assistant* devono essere di norma neo-laureati promettenti o persone altamente esperte in alcune specialità tecniche; gli *assistant lecturer* devono avere una laurea o una qualifica al livello di master; i *lecturer* devono essere in possesso di un dottorato; i *senior lecturer* devono avere maturato esperienza nel lavoro accademico e devono essersi distinti nell'insegnamento, nella ricerca o in altri aspetti delle mansioni di un *lecturer*; gli *associate professor* devono essersi distinti per un solido contributo alla conoscenza e agli affari dell'università in generale; i *professor* devono avere una reputazione riconosciuta tra i pari come autorità nel proprio campo. Prima di raccomandare una persona per una nomina o promozione al grado di *professor*, un Comitato selettivo o di promozione deve ascoltare i suggerimenti di due esperti accademici nello stesso campo di formazione del candidato.

NORVEGIA

2009/2010

Le istituzioni universitarie nominano il proprio corpo docente. Dal 1995 esiste un sistema unificato per le posizioni accademiche, conseguentemente i requisiti accademici (e/o artistici e/o di altro tipo) per l'insegnamento e la ricerca sono gli stessi per tutti i docenti con il medesimo titolo professionale in tutto il settore, che facciano parte di una università o di un *college* universitario. Le proporzioni e i numeri delle varie categorie del corpo docente possono variare tra le istituzioni e attualmente vi sono notevoli differenze nella grandezza delle istituzioni, del profilo accademico e dei programmi di studio.

PAESI BASSI

2008/2009

Per i docenti universitari, non è previsto alcun tipo di formazione pre-servizio.

Ai docenti che insegnano negli istituti d'istruzione superiore professionale (*Hoger beroepsonderwijs* – HBO) è richiesto il possesso di una laurea rilasciata da una università o da un HBO e anche un certificato di istruzione che attesti la loro competenza nell'insegnare la loro disciplina a quel livello.

POLONIA

2009/2010

Le facoltà hanno il diritto di stabilire le nomine e i concorsi per posti nell'ambito della ricerca e della docenza. Attualmente, le istituzioni di istruzione superiore polacche stanno lavorando sui propri statuti per renderli compatibili con l'Atto del 27 luglio 2005 *Prawo o szkolnictwie wyższym* (*Law on Higher Education*), secondo il quale sono considerati membri del corpo accademico i seguenti tipi di dipendenti nelle istituzioni d'istruzione superiore: *research and teaching staff, teaching staff, research staff, qualified librarian and qualified scientific documentation and information staff*.

I membri del *research and teaching staff* sono assunti per i seguenti posti: *professor, associate professor, visiting professor, lecturer (adiunkt)* e *assistant*. Sono tenuti a provvedere alla formazione ed istruzione degli studenti, svolgere lavoro di ricerca e approfondimento, sviluppare le proprie ricerche o attività artistiche e partecipare alla prestazione di compiti organizzativi nell'istituzione.

I membri del *teaching staff* sono assunti per i seguenti posti: *senior lecturer, lecturer, language teacher* o *instructor*. Per essere assunti è necessario possedere una laurea magistrale o equivalente. I membri del personale docente sono tenuti a provvedere alla formazione ed istruzione degli studenti, ad aggiornare le proprie abilità professionali e a prendere parte ai compiti organizzativi dell'istituzione.

I tipi di attività didattica inclusi nel carico didattico sono definiti dal Senato dell'istituzione di istruzione superiore.

È in programma una riforma del sistema d'istruzione superiore che, tra i propri obiettivi, include lo sviluppo della qualità della docenza e della ricerca, nell'ambito di un processo di innovazione. Uno degli obiettivi, tra gli altri, è quello di adattare la docenza alle esigenze dell'industria polacca.

PORTOGALLO

2009/2010

Sulla base del D.L. 31 agosto 2009, n. 205 (*Statute of University Teaching Careers*), la carriera dei docenti universitari include i gradi di *professor catedrático* (*full professor*), *professor associado* (*associate professor*), *professor auxiliar* (*assistant*). I primi due devono rappresentare il 50-70% del totale numero dei docenti.

Il reclutamento del corpo docente avviene attraverso una richiesta pubblica ba-

sata su qualifiche stabilite dall'istituzione stessa, che regola anche l'avanzamento di carriera. Le categorie, funzioni, il reclutamento, la nomina, i diritti e doveri, nonché il regime della fornitura dei servizi dei docenti sono fissati dal D.L. 31 agosto 2009, n. 205.

Le richieste dei tre gradi di *professor* sono internazionali e aperte sulla base dell'area o delle aree di insegnamento in cui siano disponibili dei posti.

I possessori di un dottorato da oltre cinque anni che al tempo stesso posseggano un titolo aggregato possono fare richiesta per l'arruolamento come *professor catedrático*; coloro in possesso di un dottorato da oltre cinque anni possono proporsi per la posizione di *professor asociado*; i possessori di un dottorato possono richiedere l'arruolamento per la posizione di *professor auxiliar*.

I docenti devono superare una valutazione della loro *performance*, sulla base dei regolamenti adottati da ogni istituzione di istruzione superiore. Questo è un prerequisito per la firma di contratti di incarico con i *professor auxiliar* e il rinnovo di contratti a tempo determinato con docenti non integrati nella carriera.

La valutazione della *performance* può anche influenzare la posizione remunerativa dei docenti.

Le istituzioni di istruzione superiore possono reclutare *visiting professor* tra personalità di chiara fama che insegnano in istituzioni di istruzione superiore in aree scientifiche simili a quelle per le quali viene richiesto il reclutamento. Le istituzioni di istruzione superiore possono anche assumere *guest professor* e personalità (anche straniera) di chiara fama, la cui collaborazione sia considerata di particolare rilievo e interesse.

REPUBBLICA CECA

2009/2010

Gli accademici sono quei dipendenti delle *vysoké školy* (istituzioni d'istruzione superiore) che svolgono un lavoro sia educativo che scientifico – oltre a ricerca, sviluppo, attività artistiche o attività creative di altro tipo – e si suddividono in *profesor* (*professor*), *docent* (*associate professor*), *odborný asistent* (*specialised assistant*), *asistent* (*assistant*), *lektor* (*lecturer*) e accademici coinvolti nel campo della scienza, della ricerca e dello sviluppo. Altri specialisti che non siano membri del corpo docente universitario possono insegnare in queste istituzioni sulla base di regolazioni interne che definiscono la posizione del *visiting professor*.

La legge non stabilisce alcuna formazione pedagogica specifica per gli accademici. L'avanzamento di carriera è disciplinato da regolamenti interni alle istituzioni.

Il titolo di *docent* (*associate professor*) è assegnato dal *rektor* a seguito di una procedura di abilitazione (*habilitation*) in cui vengono esaminate le qualifiche scientifiche o artistiche del candidato, in parte sulla base della sua dissertazione di

abilitazione. I *professor* sono nominati in uno specifico campo dal Presidente della Repubblica su raccomandazione del consiglio delle istituzioni d'istruzione superiore, sottoposta attraverso il Ministero dell'Istruzione. Le istituzioni d'istruzione superiore devono essere autorizzate a svolgere le procedure di abilitazione o di nomina (nel caso delle nomine dei *professor*). Questa autorizzazione è soggetta all'accreditamento da parte del Ministero dell'Istruzione.

Nello *Zákon o vysokých školách* (*Higher Education Act*) n. 111 del 1998 (più volte emendato) non è definito specificamente, per il corpo docente, l'obbligo di svolgere formazione continua. Tuttavia, questa legge stabilisce che, oltre ad insegnare, il corpo docente deve svolgere anche attività scientifiche, di ricerca, di sviluppo, artistiche e creative.

Secondo il *Vzorového Etického kodexu pro akademické pracovníky vysokých škol* (*Model Ethics Code for Academic Staff of Higher Education Institutions*) – che non è un documento obbligatorio, ma che molte *vysoké školy* utilizzano per preparare i propri codici etici – il corpo docente deve sviluppare permanentemente le proprie abilità, ampliare ed approfondire la propria conoscenza e le proprie competenze didattiche nell'area professionale scelta, nonché nell'ambito del lavoro educativo in generale.

ROMANIA 2009/2010

La legge n. 128 del 1997 sullo *Statutul personalului didactic* (*Teaching Staff Statute*) stabilisce i seguenti ruoli di docente: *preparator universitar* (*academic assistant*), *asistent universitar* (*assistant*), *lector universitar/Şef de lucrări* (*lecturer*), *conferenţiar universitar* (*associate professor*), *professor universitar* (*university professor*) e *profesor universitar consultant* (*consultant professor*).

Il processo di selezione, reclutamento e nomina ai diversi ruoli si basa su una procedura pubblica di assunzione, il che significa che le istituzioni accreditate o provvisoriamente autorizzate sono pienamente responsabili di organizzare e svolgere l'intero processo, che tuttavia deve adattarsi alle disposizioni generali della *Legea Învăţământului* (*Educational Law*) n. 84 del 1995 (modificata nella n. 151 del 1999) e dello *Statutul personalului didactic*.

Un dottorato è il requisito necessario per accedere alle seguenti posizioni: *lector universitar/Şef de lucrări*, *conferenţiar universitar* e *profesor universitar*.

Il concorso per le posizioni di *preparator* e *asistent universitar* si basa su un esame scritto, orale e pratico, mentre quello per le posizioni di *lector universitar/Şef de lucrări* si basa sulla valutazione della conformità alle condizioni specifiche per la posizione di insegnamento (analisi del dossier di registrazione dei candidati) e su una *lecture* pubblica tenuta da ogni candidato alla presenza della commissio-

ne del concorso.

Per la posizione di *conferențiar universitar* e *profesor universitar* il concorso si basa sulla verifica della conformità alle condizioni specifiche per la posizione di insegnamento (analisi del dossier di registrazione dei candidati) e, per coloro che non provengono dall'istruzione superiore, su una *lecture* pubblica a studenti in presenza della commissione del concorso, che tiene conto – nella valutazione successiva – anche dell'apprezzamento della *lecture*. Vengono anche considerate l'attività scientifica e didattica e attività extra-didattiche di interesse per l'istruzione.

In caso di posti liberi, le posizioni di *asistent universitar*, *lector universitar*/Șef de lucrări, *conferențiar universitar* e *profesor universitar* possono essere occupate temporaneamente, con riconferma annuale, da *permanent teacher* di rispettive istituzioni di istruzione superiore o da *associate teacher*. La nomina di *associate teacher* è realizzata attraverso un concorso organizzato dalla cattedra o dal dipartimento e consiste almeno in un colloquio e nella presentazione del *curriculum vitae*.

In base ai provvedimenti della *Legea Învățământului* (e delle modifiche apportate nella successiva legge n. 151 del 1999) e dello *Statutul personalului didactic*, la formazione in servizio del corpo docente nell'istruzione superiore è realizzata attraverso i seguenti tipi di programmi:

- scambio di documentazione e esperienze a livello nazionale e internazionale;
- specializzazione e collaborazione interuniversitaria nel Paese o all'estero;
- istruzione post-universitaria;
- ricerca scientifica e sviluppo tecnologico realizzati nel Paese o attraverso collaborazione internazionale;
- innovazione educativa, scientifica, tecnica e creatività artistica.

Al fine di incentivare e facilitare la partecipazione ai programmi di formazione in servizio e allo sviluppo professionale dei docenti, la legge stabilisce le seguenti misure di sostegno per i *permanent teacher*, indifferentemente dalla loro età e anzianità:

1) congedo speciale per formazione in servizio e sviluppo professionale:

- 3 anni non pagati in un intervallo di tempo di 7 anni, per attività di specializzazione o di ricerca nel Paese o all'estero (iniziativa del docente, soggetta all'approvazione dell'amministrazione dell'istituzione di istruzione superiore; il posto è mantenuto e il periodo di congedo viene conteggiato ai fini dell'anzianità);
- 1 anno non pagato una volta in un periodo di 10 anni (iniziativa del docente soggetta all'approvazione dell'amministrazione dell'istituzione di istruzione superiore; il posto è mantenuto e il periodo di congedo conta ai fini dell'anzianità solo se durante il congedo il docente svolge attività educative);
- 12 mesi pagati ogni 7 anni per i *conferențiar universitar* e *profesor universitar* per

ricerche, articoli o studi come parte del programma di ricerca dell'istituzione di istruzione superiore (soggetto all'approvazione del Senato dell'università; il posto è mantenuto e il periodo di congedo è valido ai fini dell'anzianità);

- 6 mesi pagati una volta nel corso dell'intera carriera per la stesura della tesi di dottorato o di articoli nel campo dell'istruzione, sulla base di contratti di pubblicazione o di ricerca (soggetto all'approvazione del senato dell'università; il posto è mantenuto e il periodo di congedo è valido ai fini dell'anzianità);

2) sostegno finanziario per partecipare a programmi di formazione in servizio dei docenti:

- i costi dei trasporti e del vitto e alloggio sono coperti per i docenti inviati da una istituzione di istruzione superiore a frequentare programmi di formazione in servizio o eventi scientifici;
- i docenti beneficiano di uno sconto del 50% per il trasporto interno durante la partecipazione a programmi di formazione in servizio;
- i costi per i trasporti e per la partecipazione sono coperti integralmente o in parte per i docenti che partecipano a eventi scientifici organizzati all'estero.

SCOZIA

20009/2010

Nei college, la formazione professionale per ottenere la *Teaching Qualification* è aperta solo a persone in possesso di una nomina riconosciuta nella formazione professionale.

I requisiti di ammissione alla formazione per questa qualifica sono: una laurea magistrale adeguata o, come minimo, un *Higher National Certificate* (HNC)⁸⁹ o una qualifica equivalente. I candidati devono avere una esperienza adeguata nell'industria e nel commercio e una qualifica di base in inglese e matematica. Dal momento che i *lecturer* nell'istruzione superiore sono nominati sulla base delle loro competenze accademiche nel proprio ambito, non ci sono altri requisiti formali di ammissione per chi insegna in questo settore.

Opportunità di formazione in servizio sono inerenti al ciclo di sviluppo professionale come in altre aree del sistema educativo.

⁸⁹ Definito come segue nel glossario della documentazione di Eurydice: "A one-year higher education qualification in a vocational area, normally achieved through study in a college" (trad. it.: Una qualifica di istruzione superiore della durata di un anno in un ambito professionale, in genere ottenuta attraverso lo studio in un college".

SLOVACCHIA

2009/2010

Il corpo docente delle istituzioni di istruzione superiore è costituito da: *professor, associate professor, visiting professor, emeritus professor, visiting associate professor, assistant lecturer, assistant, instructor* e lavoratori scientifici e artistici che operano come docenti.

Le posizioni di docente e ricercatore sono coperte attraverso procedure di selezione per concorso stabilite dall'istituzione di istruzione superiore o dalla facoltà.

La responsabilità della definizione dei criteri di valutazione dei docenti è fissata a livello istituzionale.

SLOVENIA

2009/2010

Le principali categorie di docenti universitari sono le seguenti: *docent (assistant professor), izredni profesor (professor), redni profesor (full professor)* e *lektor (lector)*. Nel college professionali possono insegnare anche *predavatelj (junior lecturer)* e *višji predavatelj (senior lecturer)*.

I *lector* devono essere in possesso di un *magisterij* (laurea magistrale) e di competenze pedagogiche, mentre i *professor* devono essere in possesso di un dottorato oltre a competenze pedagogiche.

L'università stabilisce il regolamento e i criteri per l'elezione. Uno speciale processo elettivo detto *habilitacija* consente ai candidati di ottenere uno dei titoli di docente nell'istruzione superiore. Detta procedura è condotta dall'istituzione di istruzione superiore sulla base di proprie regole ed è rinnovata ogni cinque anni. Il titolo di *redni profesor*, tuttavia, è permanente. Le università eleggono i candidati in maniera autonoma. Il Senato del Consiglio dell'Istruzione Superiore è responsabile per questo rigoroso processo di abilitazione.

All'interno delle istituzioni d'istruzione superiore possono insegnare anche *part-time teacher* e *visiting lecturer*.

L'insegnamento, la ricerca e/o lo sviluppo artistico rappresentano generalmente un'importante elemento per ognuno dei suddetti posti. La distribuzione dei compiti è stabilita internamente dall'istituzione secondo proprie regole.

SPAGNA

2009/2010

A seconda del loro grado, i docenti universitari devono rispondere a requisiti diversi. I *catedráticos de universidad* o i *catedráticos de escuela universitaria* e i *profesores titulares de universidad* devono essere in possesso di un dottorato. I *profeso-*

res titulares de escuela universitaria come gli altri membri del corpo docente devono aver conseguito un *licenciado*, una laurea in architettura o in ingegneria oppure, nel caso di alcuni campi specifici, un *diplomado*, una laurea come *arquitecto técnico* o *ingeniero técnico*.

Sebbene non sia richiesta una specifica formazione per i docenti, la maggioranza delle università organizza volontariamente programmi di formazione dei docenti per i propri *lecturer*.

Posti liberi possono essere coperti o da funzionari pubblici (nelle categorie seguenti: *profesores titulares de escuela universitaria*, *profesores titulares de universidad*, *catedráticos de escuela universitaria* e *catedráticos de Universidad*) o da docenti a contratto (nelle categorie di *assistant*, *assistant lecturer* (PhD), *contract lecturer* (PhD), *part-time lecturer*, *visiting professor* e *emeritus professor*).

In entrambi i casi, l'accesso avviene attraverso un concorso.

La riforma del 2007 ha ridotto a due il numero di tipologie di docenti con stato di funzionari pubblici: *profesores titulares de Universidad* e *catedráticos de Universidad*. Tuttavia, le categorie scomparse con la riforma (*profesores titulares de escuela universitaria* e *catedráticos de escuela universitaria*) continueranno ad esistere finché i docenti che vi fanno parte non saranno tutti incorporati in quelle in vigore dopo la riforma.

Ogni anno si sono sempre tenuti esami nazionali di convalidazione, annunciati dallo *University Coordination Council* (recentemente confluito nella *General Conference for University Policy and the Council of Universities*). Al fine di prendere parte a questa procedura, i candidati devono presentare una serie di requisiti generali riguardanti le qualifiche, in relazione alla categoria del corpo docente alla quale aspirano. Successivamente, i candidati devono superare tre differenti esami, anch'essi dipendenti dalla categoria del corpo docente alla quale aspirano. In generale, i requisiti per ottenere la convalida per ognuno dei gradi del corpo docente sono:

- *profesores titulares de escuela universitaria*: i candidati devono essere in possesso di un *Licenciado*, di una laurea in architettura o in ingegneria (sebbene per specifici campi di conoscenza nelle *escuelas universitarias* la qualifica didattica richiesta è quella di *Diplomado*, laurea in ingegneria tecnica o in architettura tecnica) o una laurea (*Bachelor*);

- *profesores titulares de universidad* e *catedráticos de escuela universitaria*: è richiesto un dottorato;

- *catedrático de universidad*: i candidati devono già ricoprire una carica in un'altra università o la carica di *profesor titular de universidad* o *catedrático de escuela universitaria*. Inoltre devono aver accumulato almeno tre anni di esperienza in tali posizioni. In ogni caso, coloro in possesso di un dottorato e almeno otto anni di esperienza sono esentati da tali requisiti.

Il sistema nazionale di accreditamento sostituisce la procedura di convalida, che è tuttora portata avanti assieme al nuovo sistema di accreditamento. Tale sistema consta di un comitato permanente di accreditamento che valuta i meriti del candidato da un punto di vista accademico, professionale, didattico e di ricerca, nonché la sua amministrazione accademica e scientifica. Sulla base di ciò, decide l'accreditamento.

Nella seconda fase, successiva alla convalida o all'accreditamento, le università pubblicamente annunciano un concorso nel quale viene valutato il *curriculum* accademico, didattico e di ricerca del candidato, nonché i suoi piani di insegnamento e la sua capacità di tenere in pubblico una presentazione orale e successivo dibattito su un argomento o specializzazione.

Coloro i quali abbiano la convalida o l'accreditamento richiesti per essere idonei possono partecipare al concorso.

L'arruolamento di docenti a contratto e ricercatori è basato su concorsi pubblici, per partecipare ai quali il candidato deve essere positivamente valutato dalla *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA).

Docenti e ricercatori nelle università private devono essere dotati delle qualifiche accademiche richieste dal regolamento e possono appartenere, tra le altre, a queste categorie: *tenured lecturer*, *senior lecturer*, *associate lecturer* e *assistant lecturer*.

Almeno il 25 % dell'intero corpo docente deve essere in possesso di un dottorato e aver ottenuto risultati positivi nella valutazione della propria attività di insegnamento e ricerca. Nelle università private, i posti liberi sono coperti sulla base di contratti individuali.

Attività di formazione in servizio per i docenti universitari vengono organizzate dalle università stesse o da istituzioni pubbliche e private (fondazioni, associazioni, organizzazioni professionali ufficiali, etc.).

La frequenza a tali attività formative in servizio ha un diretto effetto sulla carriera professionale del docente, in quanto la formazione costituisce un merito negli esami concorsuali e un requisito indispensabile per risultare idonei ad un *bonus* salariale. Tali *bonus* sono stati introdotti nella struttura dei pagamenti come incentivo per prendere parte ad attività d'istruzione e di ricerca.

SVEZIA

2009/2010

Ogni università e college universitario stabilisce le cattedre e le nomine del corpo docente, che è suddiviso nelle seguenti categorie principali: *professor*, *lecturer*, *junior lecturer* e *research assistant*. Esistono anche *part-time teacher* e *visiting lecturer*.

Fanno parte delle attività di servizio di tutte le categorie non solo

l'insegnamento e la ricerca (o lo sviluppo artistico), ma anche compiti amministrativi. Le singole università o college universitari definiscono a livello locale la distribuzione dei vari compiti.

I *lecturer* e i *research assistant* devono normalmente aver conseguito un dottorato, mentre questo requisito non è stabilito per gli *junior lecturer*.

Al fine di promuovere il rinnovamento pedagogico, i candidati che aspirano ad un posto permanente di *lecturer* devono essere in possesso di una formazione all'insegnamento per l'istruzione superiore o competenze didattiche equivalenti. Una formazione ai metodi di insegnamento nell'istruzione superiore è richiesta ai *post-graduate student* che occupano posti di insegnamento. La durata e il contenuto di tale formazione è decisa dalle istituzioni a livello locale.

La *Higher Education Ordinance* (2003) ha stabilito il *Compulsory Higher Education Teacher Training* (CHETT) – un periodo di formazione di dieci settimane su tematiche relative all'insegnamento – come prerequisito per l'assunzione dei *lecturer*.

TURCHIA

2009/2010

I docenti si suddividono in:

- *faculty member: assistant professor, associate professor e professor;*
- *lecturer e instructor;*
- *teaching assistant: research assistant, specialist.*

I *faculty member* sono accademici in possesso di un dottorato di ricerca. Per essere nominati negli altri livelli, è necessario aver conseguito almeno una laurea. Le condizioni di nomina del corpo docente sono determinate dalla *Yükseköğretim Kanunu* (legge sull'istruzione superiore).

La formazione in servizio per i docenti, in generale, non è obbligatoria, sebbene le università possano organizzare alcune attività di formazione in servizio per i propri docenti (ad esempio, formazione di formatori, abilità informatiche, etc.).

UNGHERIA

2009/2010

Nell'istruzione superiore, una condizione generale per l'assunzione è il possesso di una laurea magistrale o equivalente. L'inizio della formazione dottorale è un prerequisito per un contratto indeterminato nella posizione di *assistant lecturer*; il corrispondente prerequisito nella posizione di *assistant professor* è la firma di un contratto di nomina per un dottorato.

Attualmente, lo stato dei dipendenti nel settore dell'istruzione superiore è regolato dal Decreto 53/2006 (III.28.) del Governo e dalla *Law on Higher Education* del 2005.

Nel sistema di promozione del corpo docente basato su una *performance* graduale, l'istituzione può creare posti di *assistant lecturer*, *senior lecturer*, *associate professor*, *professor*. In tale sistema, il dottorato gioca un ruolo importante. Il requisito per lavorare come *assistant lecturer* è la partecipazione ad un programma di formazione dottorale; per i *senior lecturer*, il completamento di un programma di formazione dottorale e la partecipazione alla procedura di ottenimento del titolo di dottore di ricerca; per gli *associate professor*, l'ottenimento del titolo di dottore di ricerca. Il requisito generale per un successivo impiego è l'ottenimento di un titolo di dottore di ricerca entro un periodo di 10 anni.

Per essere assunti come *lecturer*, è sufficiente essere in possesso di una laurea magistrale. I compiti dei *lecturer* e dei ricercatori possono essere portati avanti contemporaneamente nella stessa posizione, ma in tal caso il contratto di assunzione o la lettera di nomina come funzionario pubblico specifica la quantità di ore da spendere nelle due differenti funzioni.

I *professor* sono assunti e viene loro conferito il titolo attraverso una richiesta e per un periodo indefinito di tempo. A loro è richiesto di essere in possesso di un titolo di dottore di ricerca e di condurre ricerche riconosciute a livello nazionale e internazionale nel proprio campo scientifico o artistico.

I membri del corpo accademico che non possono essere inseriti nel sistema di promozione basato su una *performance* graduale possono essere assunti per altre mansioni di insegnamento – ad esempio *language teacher*, *dormitory teacher*, *physical education teacher* o *art teacher* – in condizioni simili a quelle dei lavoratori pubblici in altri settori.

Le istituzioni di istruzione superiore arruolano anche ricercatori, oltre a docenti. I *research assistant* possono essere assunti solo se frequentanti un programma di dottorato o una procedura di conferimento del titolo di dottore di ricerca. Un *research fellow* può essere assunto solo se in possesso di un titolo di dottore di ricerca. L'assunzione come *senior research fellow* è subordinata al possesso del titolo di dottore di ricerca e alla capacità di gestire gli studi parallelamente al lavoro scientifico e artistico di studenti, dottorandi e *assistant lecturer*, essendo in grado di tenere lezioni in lingua straniera e avere una esperienza adeguata nel campo dell'istruzione e della ricerca in Ungheria.

I *research professor* e *scientific advisor* devono possedere un dottorato ed essere riconosciuti ricercatori o artisti a livello internazionale. Devono anche essere in grado di gestire gli studi e il lavoro scientifico e artistico con gli studenti, i dottorandi e gli *assistant lecturer*, di scrivere pubblicazioni, tenere lezioni in lingua straniera e condurre progetti di ricerca.

Nell'istruzione superiore non esiste un sistema di formazione continua obbligatoria, tuttavia i membri del corpo docente hanno il diritto ad un anno sabbatico come congedo.

Tab. 7 bis – Formazione dei docenti universitari in Europa (sintesi della tabella 7)

PAESE	FORMAZIONE (SÌ/NO)	SE SÌ, COME
AUSTRIA	Sì, per i docenti di istituzioni d'istruzione superiore per professioni connesse all'ambito medico e in Accademie di Ostetricia.	Corsi specialistici, minimo 600 ore.
BELGIO (REGIONE DI LINGUA FIAMMINGA)	No.	
BELGIO (REGIONE DI LINGUA FRANCESE)	Sì, per i docenti dei <i>colleges of higher education</i> (<i>Hautes Écoles</i>).	Corsi per acquisire competenze specifiche, svolti all'università o presso <i>teaching institutes that provide education for social advancement</i> .
BELGIO (REGIONE DI LINGUA TEDESCA)	No.	
BULGARIA	Sì, per gli <i>associate professor, professor, assistant professor, senior assistant professor</i> e <i>chief assistant professor</i> .	Un anno sabbatico per la propria formazione (con esenzione dall'insegnamento); corsi di specializzazione extra-universitaria per oltre un mese.
CIPRO	No.	
DANIMARCA	No	
ESTONIA	Sì.	Formazione in: pianificazione del processo di studio, conduzione dei corsi, valutazione e <i>feedback</i> , supervisione e revisione, metodologia educativa.

FINLANDIA	Sì.	Partecipazione regolare a corsi di formazione in servizio.
FRANCIA	Sì, per i docenti di ricerca.	Formazione triennale presso i <i>Centre d'initiation à l'enseignement supérieur</i> .
GERMANIA	Sì, per i <i>professor</i> .	Congedi di un semestre per condurre un progetto di ricerca, implementare o testare conoscenze scientifiche e metodi nel campo della pratica professionale, o per acquisire una formazione pratica al di fuori dell'università. Corsi di formazione continua nell'ambito della didattica nell'istruzione superiore.
GRECIA	Sì, per i docenti in servizio presso istituzioni di istruzione superiore tecnologica.	Periodo transitivo di sette anni per aumentare le qualifiche ed essere integrati in nuovi gradi accademici.
INGHILTERRA, IRLANDA DEL NORD, GALLES	Sì, soprattutto per i neo-docenti.	Corsi di sviluppo e miglioramento delle capacità gestionali e di <i>leadership</i> .
IRLANDA	Sì.	Formazione in servizio.
ISLANDA	Sì, per i <i>lecturer, senior lecturer e professor</i> .	Un anno sabbatico ogni sei anni o sei mesi sabbatici ogni tre anni. Un sussidio annuale per svolgere ricerca all'estero o per perfezionare la propria formazione.
ITALIA	No.	
LETTONIA	Sì.	Corsi di formazione in servizio (una volta nel corso di un semestre di servizio).
LIECHTENSTEIN	No.	
LITUANIA	Sì.	Formazione in servizio.

LUSSEMBURGO	No.	
MALTA	No.	
NORVEGIA	No.	
PAESI BASSI	Sì, per i docenti che insegnano negli istituti d'istruzione superiore professionale.	Certificato di istruzione pre-servizio.
POLONIA	No.	
PORTOGALLO	No.	
REPUBBLICA CECA	Sì.	Attività scientifiche, di ricerca, artistiche e creative, per sviluppare le proprie abilità, ampliare ed approfondire la propria conoscenza e le proprie competenze didattiche nell'area professionale scelta, nonché nell'ambito del lavoro educativo in generale.
ROMANIA	Sì.	Formazione in servizio del corpo docente: - scambio di documentazione e esperienze a livello nazionale e internazionale; - specializzazione e collaborazione interuniversitaria nel Paese o all'estero; - istruzione post-universitaria; - ricerca scientifica e sviluppo tecnologico realizzati nel Paese o attraverso collaborazione internazionale; - innovazione educativa, scientifica, tecnica e creatività artistica. Misure di sostegno per i <i>perma-</i>

		<p><i>ment teacher:</i></p> <p>1) congedo speciale per formazione in servizio e sviluppo professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 anni non pagati in un intervallo di tempo di 7 anni, per attività di specializzazione o di ricerca nel Paese o all'estero; - 1 anno non pagato una volta in un periodo di 10 anni; - 12 mesi pagati ogni 7 anni per i <i>conferențiar universitar</i> e <i>profesor universitar</i> per ricerche, articoli o studi come parte del programma di ricerca dell'istituzione di istruzione superiore; - 6 mesi pagati una volta nel corso dell'intera carriera per la stesura della tesi di dottorato o di articoli nel campo dell'istruzione, sulla base di contratti di pubblicazione o di ricerca; <p>2) sostegno finanziario per partecipare a programmi di formazione in servizio dei docenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i costi dei trasporti e del vitto e alloggio sono coperti per i docenti inviati da una istituzione di istruzione superiore a frequentare programmi di formazione in servizio o eventi scientifici; - sconto del 50% per il trasporto interno durante la partecipazione a programmi di formazione in servizio; - i costi per i trasporti e per la partecipazione sono coperti integralmente o in parte per i docenti che partecipano a eventi scientifici organizzati all'estero.
--	--	--

SCOZIA	Sì.	Formazione in servizio.
SLOVACCHIA	No.	
SLOVENIA	No.	
SPAGNA	Sì.	Formazione in servizio organizzata dalle università o da istituzioni pubbliche e private (fondazioni, associazioni, organizzazioni professionali ufficiali, etc.).
SVEZIA	Sì.	Formazione di dieci settimane su tematiche relative all'insegnamento (<i>Compulsory Higher Education Teacher Training</i>).
TURCHIA	Sì.	Formazione in servizio (formazione di formatori, abilità informatiche, etc.) organizzata dalle istituzioni d'istruzione superiore.
UNGHERIA	Sì.	Un anno sabbatico (congedo).

2.7. Considerazioni

Da questa breve disamina sulla formazione dei docenti universitari – che, pur nei suoi limiti, ha tuttavia tentato di offrire un quadro sull'argomento – emergono, tra le molte, due considerazioni principali, che interessano soprattutto i Paesi nei quali tale formazione è scarsa o del tutto assente, in primo luogo l'Italia.

1) Il crescente interesse e impegno di istituzioni di istruzione superiore, in diversi Paesi, per la formazione dei docenti testimonia che il tema è quanto mai attuale. Da quanto emerso, si può ipotizzare che istituire un training all'insegnamento da un punto di vista strettamente pratico *prima* dell'assunzione al ruolo di docente universitario, soprattutto attraverso periodi di apprendistato *in situ*, potrebbe risultare utile. Un docente, infatti, non si distingue solo per i titoli di studio conseguiti e per le ricerche pubblicate, ma anche per la capacità di insegnare in modo

efficace (che sia nel contesto di una lezione, di un laboratorio, etc.), padroneggiando non soltanto la materia e i relativi strumenti di presentazione della stessa, ma anche il rapporto con gli studenti, che rappresentano i diretti "beneficiari" del servizio del docente. Osserva a tal proposito Giovannini (2011, p.64):

I governi [...] hanno dimostrato un interesse senza precedenti nei confronti della qualità dell'insegnamento universitario nel nuovo secolo soprattutto al fine di migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti, considerati sempre più come clienti che pagano.

Tutto questo si acquisisce prevalentemente attraverso la pratica e il confronto concreto con le difficoltà che la realtà quotidiana del mondo universitario comporta, non solo attraverso la ricerca scientifica e la produzione di articoli. A tal proposito, Felisatti (2011, p.138) sottolinea che solo una "sintesi virtuosa fra ricerca e insegnamento" può consentire al docente di coniugare, da una parte, l'innovazione, dall'altra, la tradizione, per assolvere alla funzione di trasferire ai discenti il sapere generato e formalizzato dalla ricerca. Questo perché "Nel rapporto insegnamento-apprendimento [...] si sancisce il protagonismo di chi apprende e si riserva all'insegnamento una posizione funzionale rispetto all'apprendimento stesso".

Il tema della formazione dei docenti è inoltre importante, soprattutto se si considera il peso che, ad esempio in Italia, a livello ministeriale si è attribuito – e continua ad essere attribuito – alla formazione degli insegnanti della scuola primaria e secondaria, come si evince dalla relativa legislazione, anche recente⁹⁰.

Tuttavia questo argomento non è nuovo, infatti da anni e da più parti si è manifestato l'interesse a che la professione di docente universitario venisse corredata di una formazione pratica pre-assunzione.

Più di dieci anni fa, Wald (1997) scriveva sull'*Engineering Education World News* che "la formazione per docenti universitari è in arrivo", vista l'importanza della preparazione nelle abilità d'insegnamento, nono-

⁹⁰ Cfr. a tal proposito il primo paragrafo nel presente capitolo.

stante – a detta dell'autore – si trattasse di un “tema caldo”, data la resistenza manifestata dalle università in proposito⁹¹.

Qualche anno più tardi, in un articolo sul *Journal of Education for Teaching*, Harland (2001) proponeva una “ristrutturazione della formazione professionale dei dottori di ricerca aspiranti alla carriera universitaria”, andando oltre la preparazione esclusiva sul versante della ricerca. La proposta dell'autore era quella di sottoporre i futuri docenti ad un periodo di apprendistato sostenuto da una globale qualificazione nelle tre macro-aree che caratterizzano, a suo parere, la pratica accademica, ovvero ricerca, insegnamento e amministrazione. Una formazione pre-servizio di tale natura, secondo lo studioso, avrebbe consentito agli aspiranti docenti di dotarsi di una migliore qualificazione e di una più solida esperienza per i futuri impegni accademici e – al contempo – avrebbe aiutato i dottori di ricerca ad essere più facilmente “accettati” come docenti professionisti.

Tre anni dopo, Ramsden (2004, p.11) auspicava che anche per i docenti la professionalità venisse valutata con un approccio simile a quello usato per le professioni di medico, ingegnere o avvocato.

L'importanza di affiancare la formazione nel contesto della ricerca a quella sul piano della didattica è stata oggetto, qualche anno dopo (novembre 2005), di uno studio condotto dal Gruppo di lavoro sull'Università in Italia dell'Associazione per gli Studi e le ricerche sulla Riforma delle Istituzioni Democratiche e sull'innovazione nelle amministrazioni pubbliche (ASTRID), che ha pubblicato una Nota (“La questione dei docenti”) per il Rapporto *Università e ricerca scientifica. Proposte per cambiare*, in cui vengono avanzate delle proposte sul versante della formazione dei docenti. Nello specifico, il gruppo di lavoro (costituito da Luciani, Massera, Merloni, Rossi e coordinato da Sorace) avanza la proposta che s'individuino “un percorso sostanzialmente unitario di formazione alla docenza universitaria, qualificato, programmato e di breve durata”, che includa, oltre al conseguimento di un dottorato di ricerca, “un periodo [di almeno tre anni] di formazione post-dottorale, specifi-

⁹¹ A proposito della resistenza che si incontra affrontando la tematica della formazione dei docenti, si ricordi quanto già citato da Luzzatto (2010, p.169) ad inizio capitolo: “si hanno materiali in abbondanza sulla formazione degli insegnanti primari e secondari, su quelli universitari vi è molta reticenza”.

camente dedicato alla preparazione alla docenza universitaria e, là dove se ne pone l'esigenza, di completamento della formazione precedente". Oltre ad utilizzare tale periodo per ricerche e pubblicazioni scientifiche, esso andrebbe impiegato anche "per l'addestramento alle attività didattiche [...] svolte sotto la guida di un docente, con esclusione, quindi, dell'affidamento di titolarità di corsi d'insegnamento". Al periodo di formazione alla docenza – si legge ancora sul documento – dovrebbe poi seguire una valutazione da parte di una commissione locale.

Il tema in questione è stato al centro di dibattiti anche a livello internazionale. Il III Convegno internazionale sulle Tecnologie Educative (2007), organizzato congiuntamente dalla *World Scientific and Engineering Academy and Society* e dalla *International Association of Mechanical Engineers*, ha incluso una Sessione Speciale (coordinata in particolare da due università spagnole, la Polytechnic University of Valencia e la Jaume I University di Castellon) dedicata alle "Strategie per la formazione dei docenti universitari". Nello spirito della definizione degli *standard* di valutazione della qualità operata dal Processo di Bologna, è stato ritenuto "importante formare i docenti universitari allo scopo di raggiungere questo obiettivo". A tal fine, sono state presentate ricerche inerenti alle strategie e metodologie di questo tipo di training, tra cui:

- video-registrazioni per l'evoluzione dell'insegnamento;
- seminari e corsi sull'istruzione;
- auto-valutazione e auto-riflessione sulle pratiche di insegnamento;
- scambio di esperienze all'interno di gruppi multi-disciplinari;
- innovazione dell'insegnamento universitario;
- guide di auto-valutazione;
- uso ed analisi delle nuove tecnologie applicate all'insegnamento;
- tecniche di miglioramento dell'insegnamento.

2) Considerando la situazione italiana a confronto con quella di altri Paesi, risulta evidente che l'Italia, almeno allo stato attuale, non fornisce una formazione ai docenti universitari (né pre-assunzione né post-assunzione) confrontabile con quella che invece è offerta altrove⁹². Sem-

⁹² Molto simile a quello italiano è il contesto portoghese, nel quale la didattica non "pesa" sull'avanzamento di carriera. A tal proposito, Huet e Costa (2010, pp.97-98), delineando la situazione della Universidade de Aveiro, dichiarano che alcuni

bra che l'Italia da questo punto di vista non abbia ancora operato cambiamenti sostanziali, specificamente rivolti alla didattica dei docenti, come invece è avvenuto in altri Paesi: si continua a gravare il docente della responsabilità di provvedere da solo alla propria preparazione e al proprio aggiornamento.

Sarebbe auspicabile che – come avviene per gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie e come diversi studiosi (in parte presentati in queste pagine) propongono ormai da anni – fossero istituiti dei corsi a carattere teorico-pratico rivolti soprattutto ai futuri/neo docenti universitari, ma anche ai docenti già in servizio.

Va anche sottolineato il fatto che, contrariamente a quanto avviene in Italia, in diversi Paesi esistono Corsi di laurea specifici in istruzione universitaria, come ad esempio il *Postgraduate Diploma in Tertiary Teaching* presso la University of Otago (Nuova Zelanda)⁹³, a carattere fortemente pratico e conseguibile anche a distanza⁹⁴, o il *Postgraduate Certificate "Teaching Qualification in Further Education"* della University of Stirling (Scozia)⁹⁵, che rientra nei corsi postgraduate sulla *tertiary education* ed è rivolto sia ad aspiranti docenti che a docenti già in carica. Il corso, riconosciuto dal *General Teaching Council for Scotland*⁹⁶, si articola su tre moduli (identità e diversità del discente, insegnamento e valutazione, pratica pro-

lecturer hanno apertamente riconosciuto il proprio non impegno in ambito didattico, dal momento che questo non assume una valenza importante ai fini della loro carriera professionale.

⁹³ <http://hedc.otago.ac.nz/hedc/pc/PGDipTertT.html>

Sul manuale che raccoglie tutti i corsi Postgraduate (<http://hedc.otago.ac.nz/hedc/pc/PG-Handbook/mainParagraphs/0/document/PG%20Handbook%202011.pdf>) viene specificato che la nuova denominazione del corso è *Postgraduate Diploma in Higher Education*.

⁹⁴ Il corso dura due anni con impegno part-time e si articola su lezioni *face-to-face*, discussioni *on-line* o telefoniche, nonché videoconferenze, approfondendo tematiche legate a: *portfolio* di insegnamento, logica critica della pratica di insegnamento, attuali ricerche sull'apprendimento-insegnamento, approfondimento di un aspetto della propria pratica di insegnamento, principi di organizzazione dei corsi, strategie di insegnamento e di valutazione, valutazione e modifica della propria pratica di insegnamento.

⁹⁵ <http://www.stir.ac.uk/postgraduate/programme-information/prospectus/education/tertiary-education>

⁹⁶ <http://www.gtcs.org.uk/>

fessionale) e prevede inoltre, per gli studenti che non abbiano già esperienza di insegnamento, il completamento di un periodo di formazione pratica all'insegnamento della durata di 120 ore in college oltre a contributi aggiuntivi sul *campus*.

Concludiamo questa panoramica con una breve riflessione su una modalità che alcune istituzioni universitarie, prevalentemente d'impostazione anglosassone (ma non solo), adottano come ulteriore stimolo alla qualificazione professionale dei docenti. Si tratta di una serie di premi e riconoscimenti (anche in denaro), rivolti ai docenti che, secondo i parametri stabiliti dalle varie università, nel corso dell'anno accademico si siano distinti per la qualità eccellente delle proprie lezioni e per aver apportato contributi notevoli all'evoluzione della didattica nei propri dipartimenti, a vantaggio – innanzitutto – degli studenti.

Presso la University of Cambridge, ad esempio, vengono annualmente assegnati i *Pilkington Teaching Prizes*⁹⁷ (istituiti nel 1994 e sponsorizzati dalla *Cambridge University Press*) a dodici docenti selezionati da studenti e colleghi che abbiano – come nel caso di un *associate lecturer* della *School of Clinical Medicine* – contribuito ad incentivare l'interesse degli studenti per l'*e-learning*, oppure – come un *affiliated lecturer* del *Department of History of Art* – abbiano dimostrato una cura costante nel rapporto con gli studenti, testimoniata anche dall'alto numero di laureandi che richiedono di poterlo avere come relatore per la tesi⁹⁸.

Spostandoci negli Stati Uniti, la Boston University ogni anno assegna diversi premi, in questo caso individuali, ad esempio al docente che abbia offerto un contributo sostanziale all'apprendimento e all'istituzione universitaria nel suo complesso (*Teacher of the Year Award*) oppure il *Metcalf Cup and Prize*⁹⁹ – istituito nel 1973 e del valore di 10.000 dollari – al docente che abbia dimostrato le migliori qualità espositive. La procedura di valutazione, da parte di una apposita commissione, avviene nel modo seguente. Nel corso dell'anno, la commissione sollecita relazioni scritte da parte dei candidati sul loro approccio all'insegnamento, revisiona le

⁹⁷ <http://www.cambridgenetwork.co.uk/news/article/default.aspx?objid=83352>

⁹⁸ I suddetti esempi sono estratti dalle informazioni riportate sul portale dell'università.

⁹⁹ <http://www.bu.edu/provost/awards/>

valutazioni degli studenti e i modelli di assegnazione dei voti, esamina i programmi dei corsi e i compiti assegnati, cercando lettere integrative di raccomandazione da studenti attuali o passati. I membri della commissione, inoltre, visitano le aule durante le lezioni dei finalisti e, alla fine, presentano le proprie raccomandazioni al presidente dell'università.

In Australia, l'*Australian Learning and Teaching Council*, su iniziativa dell'*Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations* del governo australiano, offre ogni anno diversi tipi di riconoscimenti a docenti meritevoli, tra cui gli *Awards for Teaching Excellence*¹⁰⁰, rivolti a docenti (non solo singoli, ma anche coordinati in gruppi) che abbiano manifestato lodevoli abilità di presentazione ed abbiano apportato un significativo apporto all'elevazione della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento nel contesto universitario. Le categorie di riferimento sono diverse, dalle scienze biologiche, mediche e agrarie all'economia, giurisprudenza e business, dalle facoltà umanistiche e artistiche a quelle sociali, e così via. Il valore del premio è di 25.000 dollari e vengono assegnati fino a 24 premi all'anno.

In Arabia Saudita, il *Deanship of Academic Development* (DAD) della King Fahd University of Petroleum & Minerals¹⁰¹ offre diversi premi per incentivare progetti nel campo dello sviluppo accademico. Sul portale dell'università, viene spiegato che il DAD intende sovvenzionare studi che migliorino l'apprendimento dei discenti, in quanto ciò incide positivamente sulla qualità dei laureati e sulle richieste del mercato del lavoro. Gli ambiti per i quali vengono assegnati i premi sono diversi, ad esempio sono premiati studi che sostengono lo sviluppo di strategie e metodi per aumentare le capacità degli studenti nell'ambito dell'apprendimento. Sono considerate importanti anche le ricerche sulla consulenza accademica per gli studenti, nonché quelli sul *Work Integrated Learning*¹⁰², ovvero su approcci all'insegnamento che integrino l'apprendimento con situazioni e relazioni reali di lavoro.

Il portale aggiunge che le proposte, da parte di chi aspira a ricevere uno dei premi, devono essere applicabili nell'ambiente dell'università e

¹⁰⁰ <http://www.altc.edu.au/types-of-awards>

¹⁰¹ Si legge sul portale (<http://www1.kfupm.edu.sa/dad/>) che lo scopo del DAD è la promozione dell'eccellenza nell'insegnamento e la focalizzazione sulla formazione continua dei docenti, al fine di accrescere l'apprendimento degli studenti.

¹⁰² Per approfondimenti su questa modalità di apprendimento, cfr. Orrell, Cooper & Bowden (2010).

riguardare aspetti che possano essere sviluppati in tutto il contesto universitario, non solo in un settore di specializzazione. Il DAD puntualizza inoltre che ogni anno viene inviata a tutti i docenti dell'università una *e-mail* con i dettagli della procedura di invio delle proposte.

Iniziative simili in Italia sono quasi del tutto assenti, eppure l'esperienza di molti altri Paesi conferma l'indubbio stimolo che queste misure possono offrire alla qualificazione dei docenti. In sostanza, senza nulla togliere al concetto di "valutazione" per come promossa sin dalle prime fasi del Processo di Bologna¹⁰³, potrebbe essere utile – per stimolare la ricerca di un continuo miglioramento nel campo della didattica – considerare anche l'elargizione di riconoscimenti? E laddove ciò non fosse possibile, per carenza di fondi o per altre ragioni, non si potrebbe sottolineare la professionalità didattica del docente (e quindi l'importanza di una formazione specifica in tal senso) almeno alla pari di quanto avviene nell'ambito della ricerca? Luzzatto (2010, p.170) a questo proposito rimarca:

Vi è poi un tema che riguarda non il merito della formazione erogata, ma la motivazione, da parte dei professori universitari (sia collocati all'ingresso, sia in piena attività), a richiederla e a riceverla impegnandosi in essa. [Si nota] il retaggio negativo di una cultura accademica nella quale lo svolgimento ottimale dei compiti didattici di un professore non ha quasi mai avuto rilievo: non sulla carriera per chi ancora non la ha conclusa, non sulla retribuzione e, in termini meno veniali, non sullo stesso prestigio. Da sempre, hanno sempre avuto rilievo solo la quantità e la qualità della ricerca; sia gli atteggiamenti della comunità scientifica, sia le scelte amministrativo-gestionali (dei governi, delle amministrazioni universitarie) hanno operato in tal senso. [...] [Si evidenzia] l'effetto scoraggiante che tutto ciò ha nei confronti di chi frequenta, o potrebbe essere interessato a frequentare, attività che arricchiscano le competenze specificamente didattiche.

Ciononostante, il progressivo aumento – anche in Italia – di lavori sul tema della formazione dei docenti universitari¹⁰⁴, e il dibattito che ne consegue, infondono fiducia a che cambiamenti possano avvenire in questo ambito anche nel nostro Paese.

¹⁰³ Cfr. la nota 5 a pagina XIV.

¹⁰⁴ Tra le pubblicazioni più recenti, cfr. in particolare Giovannini (2010) e Galliani (2011) e le bibliografie ivi contenute.

Al di là delle modifiche a livello istituzionale, organizzativo, etc., appare nondimeno necessaria anche una mutazione della *forma mentis* del docente universitario, affinché prenda coscienza dell'influenza determinata sul suo modo di insegnare dalle sue opinioni sull'insegnamento – spesso legate alle personali esperienze come studente (Pollio, 1996) – e dal contesto in cui si trova a lavorare¹⁰⁵. Citando Schön (1983), Giovannini (2010, p.10) auspica che “il docente universitario in formazione” si trasformi in un “professionista riflessivo”, capace “di riflettere ‘nell’azione’ e ‘sull’azione’”. Uno dei mezzi attraverso cui ciò può avvenire, a giudicare dagli studi sul tema¹⁰⁶, sembra essere il *feedback* fornito ai docenti dagli studenti e da altri colleghi, sempre tenendo presente il principio per cui, affinché un cambiamento avvenga in modo stabile, è indispensabile il coinvolgimento dell'intera struttura universitaria, non solo dei docenti individualmente intesi. “È importante che apprenda non il singolo soggetto: anche l'istituzione deve essere un'organizzazione che apprende” (Giovannini, 2010, p.26).

Condividendo quanto auspicato da Luzzatto (2010)¹⁰⁷, il presente lavoro, pur nelle sue inevitabili mancanze, tenta di offrire un elemento di riflessione in più su questa complessa tematica.

¹⁰⁵ A tal proposito, LaCelle-Peterson e Finkelstein (1993) hanno portato avanti una ricerca su un campione costituito dai docenti di undici *campus* universitari, rilevando che il tipo di incarichi da svolgere e la possibilità di collaborare con altri colleghi influisce sull'interesse manifestato dai docenti, nonché sulla loro dedizione all'insegnamento. Nello specifico, si è evidenziato un calo di motivazione in corrispondenza di mansioni didattiche ripetitive e scarsità di scambi di idee e discussioni sulla didattica con altri colleghi.

¹⁰⁶ Cfr. ad esempio Paulsen & Feldman (1995).

¹⁰⁷ “Pur senza farci eccessive illusioni, possiamo sperare che la diffusione del presente volume [Giovannini, 2010], e auspicabilmente di altre analoghe iniziative, facciano toccare con mano che insegnare ai professori non solo si deve, ma si può, e inducano pertanto a far sì che qualcosa si muova” (p.172).

Capitolo terzo

Studi e ricerche sulla lezione in ambito universitario

3.1. Introduzione

Il presente capitolo si propone di analizzare alcuni studi e ricerche sulla lezione in ambito universitario per identificarne le caratteristiche principali. La lezione rimane infatti, di là delle critiche proposte a questo modello, una delle modalità prevalenti di insegnamento, sia in Italia che in diversi altri Paesi. Afferma a tal proposito Giovannini (2010), in relazione anche al sempre più ampio bacino di utenza dell'università, a cui si rivolgono ormai non più solo giovani neo-diplomati, ma anche adulti e anziani¹:

In un'università a base sociale allargata, si è rivelato sempre meno efficace l'uso di una modalità didattica tradizionale prevalentemente unidirezionale², qual è la lezione cattedratica. [...] L'attivazione di nuove opportunità non comporta l'eliminazione della tradizionale lezione *ex cathedra*, quanto il superamento di una prassi didattica che vede sovrana la lezione espositiva del docente: l'importanza di mettere in atto contesti didattici più partecipativi e flessibili è stata posta in evidenza da tempo nelle ricerche dell'ambito delle scienze dell'educazione (p.3).

Fabbroni (1995, p.27) parla della "forma-lezione" come modalità prevalente nel contesto universitario, "mentre su posizioni 'subalterne' (o addirittura assenti) restano la 'forma-seminario', la 'forma-esercitazione', la 'forma-laboratorio', la 'forma-ricerca', la 'forma-tirocinio'"³.

¹ Keller (2001).

² Castagna (2007) individua due caratteristiche fondamentali di questo tipo di modello, ovvero una "esposizione prevalentemente od esclusivamente verbale" – priva o quasi di supporti quali lavagne, presentazioni Power Point, etc. – e "continuata, fino alla conclusione del discorso, con spazio finale riservato alle domande di chiarimento dei partecipanti" (p.13).

³ A proposito del tirocinio e delle sue funzioni di mediazione tra insegnamento teorico e applicazioni pratiche, si consulti Salerni, Sanzo & Szpunar (2011).

D'altronde già dopo il 1968 si era tentato di proporre metodologie didattiche alternative, ma con riscontri non certi sull'effettiva incisività sull'aumento delle competenze dei discenti, rispetto ai modelli "tradizionali" (Gattullo, 1982, 1986).

Parlando di "tradizione", a questo punto è d'obbligo fare un passo indietro di qualche secolo, per tornare ai tempi della *lectio* delle università medievali.

Essa si caratterizzava per uno schema ben preciso nel quale solo una parte era dedicata all'esposizione del docente. Le fasi che la componevano, infatti, erano fondamentalmente tre⁴:

- 1) i discenti, con l'ausilio degli assistenti, leggevano il testo della lezione;
- 2) successivamente ascoltavano la lezione del maestro (*magister*)⁵ e instauravano una discussione tra di loro (*collatio*);
- 3) infine veniva dedicato del tempo alla proposta e discussione di opinioni contrarie (*quaestiones* e *disputationes*).

Castagna (2007) puntualizza che "la lezione classica, nata nel Medio Evo [...] rappresentava una forma di confronto problematico e dialettico con gli insegnanti" (p.13) e, a proposito della *quaestiones* e *disputationes*, sottolinea che "il dibattito era proprio il momento centrale dell'apprendimento e rappresentava il vero e proprio cuore della lezione" (p.14).

Si comprende quindi che, originariamente, la *lectio* rappresentava una metodologia in cui erano previsti diversi momenti interattivi tra gli studenti e tra studenti e maestro, nei quali il ruolo dei discenti era tutt'altro che passivo.

A questo punto può risultare interessante leggere ciò che il giurista e glossatore medievale Odofredo Denari suggeriva a coloro che si avvicinavano allo studio universitario. Egli raccomandava di non ascoltare il parere degli altri nella scelta del maestro con cui intraprendere la propria formazione, né di basarsi sul prezzo che questi poteva esigere, ma

⁴ Lucisano & Lastrucci (1991); Porcarelli (1996).

⁵ Nello specifico, il maestro operava la cosiddetta *divisio textus* – una suddivisione del testo in diverse parti, dalla comprensione delle quali si riteneva che lo studente potesse giungere a cogliere il testo nella sua globalità – seguita dalla *expositio textus*, ovvero l'esposizione nei dettagli del brano.

di tener conto unicamente della qualità dell'insegnamento che il *magister* poteva offrire. Inoltre, concluso il percorso di studi con un maestro, lo studente avrebbe dovuto andare alla ricerca di altri maestri progressivamente superiori, fino a raggiungere una formazione il più possibile completa sullo scibile allora conosciuto⁶. Potremmo quindi sintetizzare che tra studente e maestro, nelle università medievali, vigeva un rapporto di *reciprocità* – l'uno dava all'altro qualcosa e viceversa – nel quale il discente era impegnato con *responsabilità* nella propria formazione.

La degenerazione dalla *lectio* medievale al monologo espositivo e verbalistico moderno si deve, secondo Titone (1977), al frammentarismo enciclopedico determinato dall'Illuminismo, che ha visto la parcellizzazione di un sapere un tempo unitario⁷.

A tal proposito, un tentativo di soluzione era stato proposto da Herbart (1806/1997), il quale indicava i fondamenti della pedagogia, da un lato, nell'etica, in quanto questa le conferisce il fine, dall'altro, nella psicologia, che permette di cogliere i meccanismi psichici dello studente, che rappresentano – per l'autore – i mezzi capaci di ottenere i fini desiderati. Egli descrive un modello metodologico basato sull'organizzazione della lezione in quattro fasi (o gradi), in relazione a quelli che ritiene essere i due principali processi di apprendimento, ovvero l'*appercezione* (assimilazione della materia) e l'*astrazione* (preparazione delle cognizioni concettuali). Le fasi definite da Herbart sono, sinteticamente, le seguenti.

1) Innanzitutto è necessaria *chiarezza*, ovvero presentare l'argomento della lezione e gli obiettivi che ci si prefigge.

⁶ Moulin (1991/1992, p.45).

⁷ Esemplicative del carattere multidisciplinare della formazione universitaria medievale ci paiono le parole di un *magister* del 1400: "Buona è la logica che insegna a distinguere la verità dalla menzogna; buona è la grammatica, che insegna a scrivere e a parlare correttamente; buona è la retorica, che insegna a parlare elegantemente e a persuadere. Buone sono la geometria, che insegna a misurare la terra, dove abita il nostro corpo; l'aritmetica o l'arte del contare, per mezzo della quale possiamo convincerci del piccolo numero dei nostri giorni; la musica, che ci mostra le consonanze e ci ricorda i dolci canti dei beati; l'astronomia, che ci fa considerare i corpi celesti e la disposizione delle stelle che risplendono davanti a Dio" (Moulin, 1991/1992, p.45).

2) In secondo luogo si deve sollecitare nei discenti il ricordo delle informazioni già assimilate (*associazione*) per collegarle al nuovo tema della lezione (*transfert d'apprendimento positivo*⁸).

3) Quindi è importante la *sistemazione*: approfondire, ordinare e sintetizzare le nuove informazioni.

4) Infine va posto in particolare attenzione il *metodo*, ovvero applicare tali informazioni in varie operazioni.

Nei seguenti paragrafi saranno presi in esame alcuni studi sulla lezione, ricavati sia dalla letteratura sia dalle risorse disponibili *on-line*, in italiano e inglese (e, in misura inferiore, in portoghese e russo)⁹. Trattandosi di una forma didattica “tradizionale”, come già accennato in precedenza, si è volutamente scelto di consultare non esclusivamente il materiale più attuale, ma anche alcuni testi meno recenti. Si spazia, quindi, da contributi degli anni Sessanta del secolo scorso¹⁰ fino al periodo attuale.

Nello specifico, quanto di seguito presentato risulta dall'analisi, sintesi, traduzione e rielaborazione di testi provenienti da due diverse tipologie di fonti.

a) Enciclopedie e pubblicazioni specialistiche, sull'istruzione universitaria e per adulti (in particolare, sulla lezione) e sulla formazione dei docenti universitari.

b) Materiale sulle tecniche e metodologie per l'incremento della qualità della didattica universitaria (con particolare riferimento alla lezione magistrale) e sulle strutture delegate all'espletamento della formazione e

⁸ Su questo aspetto, cfr. anche Dewey (1938/1993).

⁹ Il materiale disponibile alla consultazione è molto ricco. Se consideriamo che, come già accennato nel capitolo precedente, solo nel mondo di area anglosassone sono attivi più di 300 centri per la formazione alla didattica universitaria che, al contempo, offrono materiale sulla lezione, ci rendiamo conto dell'evidente impossibilità di presentare una visione globale su tutti gli studi sulla lezione presenti, oltre che passati. Pur nella sua incompletezza, tuttavia, il quadro offerto tenta quantomeno di rappresentare una visione d'insieme sulla tematica.

¹⁰ Si è scelto di partire – in particolare – dagli studi di tale periodo, in quanto le profonde modifiche subite dal sistema universitario dopo il Sessantotto hanno determinato un proliferare di studi ed interventi, anche governativi, sull'università (Romano, 1998). Senza contare l'avanzata tecnologica degli ultimi decenni (Bozzo, 1996), con tutte le ripercussioni che ne sono derivate anche in campo educativo (si pensi solo all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione – TIC – nel corso dell'esposizione delle lezioni, nell'organizzazione di corsi di laurea a distanza, etc.).

supervisione degli aspiranti/neo/esperti docenti, disponibile – in particolar modo – sui portali delle migliori università del mondo. Per la selezione di tali università ci si è avvalsi della classifica 2008 pubblicata dal *Times Higher Education Supplement* (THES)¹¹.

Esistono altre classifiche rinomate, come ad esempio, l'*Academic Ranking of World Universities* della Shanghai Jiao Tong University¹² (che tuttavia presenta una situazione in gran parte simile, con una netta prevalenza di università statunitensi nelle prime posizioni), ma per questo studio è stata scelta la classifica che, tra tutte, nella bibliografia consultata viene più sovente citata come riferimento.

Ma quali sono i criteri su cui viene stilata la classifica pubblicata dal *Times Higher Education Supplement*? Un articolo di Baty (2009), pubblicato dal *Times Higher Education*, offre una sintesi nella quale viene spiegato che tale classifica viene compilata usando, da un lato, indicatori quantitativi, dall'altro, ciò che l'autore definisce "informed opinion", ovvero opinioni di persone esperte e affidabili, per cercare di cogliere gli elementi più tangibili e misurabili che caratterizzano una università moderna e di livello internazionale.

Ma vediamo nello specifico cosa avviene.

Vengono individuati – sostiene Baty – quattro pilastri (che lui stesso definisce controversi), considerati dal THES alla base di una istituzione all'avanguardia a livello internazionale: un'alta qualità di ricerca (*high-quality research*), un'alta qualità di insegnamento (*high-quality teaching*), un'alta occupazionabilità dei laureati (*high graduate employability*), una visione internazionale (*international outlook*).

Le misure scelte per tali graduatorie, così come l'equilibrio tra misure quantitative e qualitative, sono – a detta dell'autore – ancora più controverse.

1) Per giudicare l'eccellenza nella ricerca, spiega Baty, vengono esaminate le citazioni, ovvero quante volte un lavoro pubblicato da un ac-

¹¹ Tale classifica, tra il 2004 e il 2009, è stata pubblicata dal *Times Higher Education* in collaborazione con *Quacquarelli Symonds* (QS). Dal 2010 queste due istituzioni hanno interrotto la loro collaborazione, ma continuano a pubblicare ognuna una propria classifica. QS ha mantenuto la metodologia messa a punto nel periodo 2004-2009 e pubblica la *QS World University Rankings* (<http://www.topuniversities.com/>), che include anche le classifiche THES del periodo 2004-2009, mentre il *Times* produce un nuovo tipo di classifica, denominata *Times Higher Education World University Rankings* (<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>).

¹² <http://www.arwu.org/>

cademico viene citato. A questo elemento viene assegnato un 20% del punteggio totale.

2) L'eccellenza dell'insegnamento, continua l'autore, è definita semplicemente dal rapporto numerico insegnanti-studenti, che, sebbene per Baty non rappresenti una misura precisa, è tuttavia fondata su dati che possono essere raccolti per tutte le istituzioni, anche tramite enti nazionali, e quindi facilmente comparabili. L'autore spiega che l'assunto da cui il *Times Higher Education* parte è che tale misura fornisca informazioni sulla qualità dell'esperienza vissuta dallo studente. Quanto meno – continua – dà indicazioni sulla possibilità di una istituzione di fornire docenti sufficienti a rispondere alle esigenze degli studenti. Anche a questa misura viene attribuito il 20% del punteggio totale.

3) Baty va avanti spiegando che, per cogliere il senso della visione internazionale di una università, viene misurata la proporzione dei docenti stranieri che una università ha (5% del punteggio totale) e la proporzione di studenti internazionali che attira (un altro 5%). Questo, a detta dell'autore, offre l'impressione di quanto attraente una istituzione sia nel mondo e di quanto abbia abbracciato il processo di globalizzazione.

4) Il 50% del punteggio finale deriva da dati qualitativi ricavati da indagini di persone informate – a detta dell'autore – e cioè accademici universitari e datori di lavoro di laureati. Baty spiega che l'elemento principale di questa classifica poggia sul fatto che gli accademici sanno identificare le migliori istituzioni meglio degli altri. Pertanto, il 40% del punteggio si basa sul risultato di una indagine accademica nella quale vengono consultati accademici di diverse istituzioni mondiali – dai docenti a contratto ai rettori universitari – chiedendo loro di segnalare trenta istituzioni che ritengono essere le migliori nel loro campo. L'autore puntualizza che le risposte ricavate nell'arco di tre anni sono aggregate ma, nel caso di risposte multiple fornite dallo stesso accademico, viene considerata solo la più recente. Per la classifica 2009 – continua Baty – sono state raccolte risposte da 9.386 persone, con una media di tredici istituzioni nominate da ciascun rispondente, per un totale di circa 120.000 dati.

L'autore prosegue indicando che la classifica include anche i risultati di una indagine sui 3.281 principali datori di lavoro di laureati, alla cui misura viene attribuito il 10% del punteggio totale.

La figura 2 offre una sintesi su quanto detto finora.

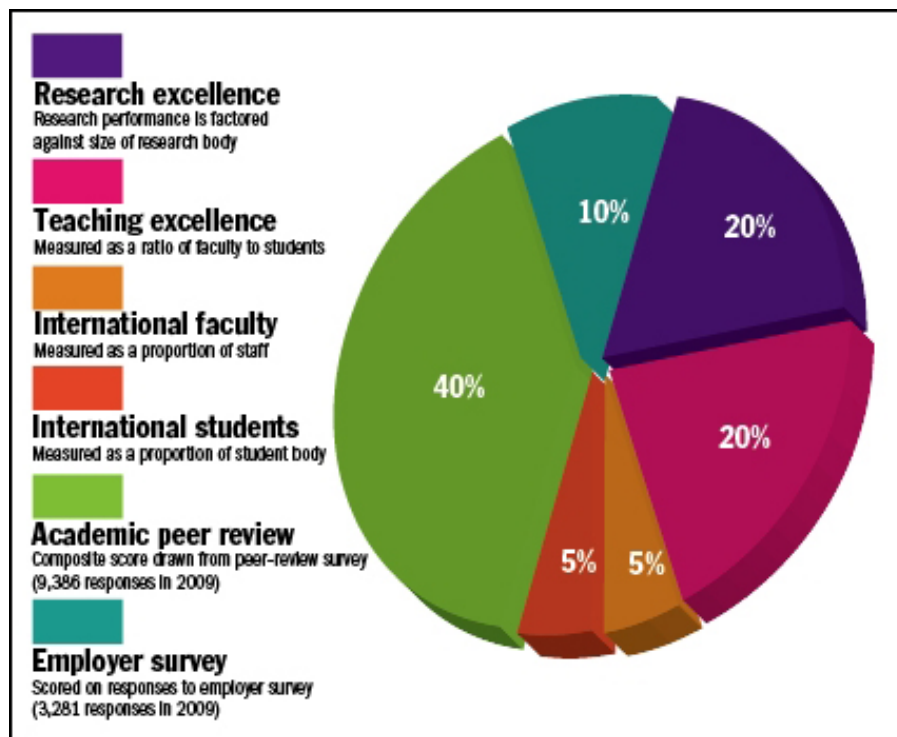


Fig. 2 – Incidenza dei diversi elementi presi in esame nell'analisi di una università per determinarne la sua posizione nella classifica delle migliori università del mondo secondo il Times Higher Education (fonte: Baty, 2009)

Affinché una università possa essere considerata per la classifica – puntualizza Baty – deve operare in almeno due dei cinque principali ambiti accademici: scienze naturali, scienze della vita e biomedicina, ingegneria e tecnologia informatica, scienze sociali, lettere e studi umanistici.

In conclusione, l'autore ammette: "We do not pretend to be able to capture all of the intangible nuances of what it is that makes a university so special, and we accept that there are some criticisms of our methodology"¹³. A tal proposito, il 9 ottobre 2009, il vice-rettore della Lund Universitet, commentando il miglioramento della posizione della sua università nella classifica del *Times Higher Education*, aveva affermato che il rafforzamento dell'immagine della Lund Universitet rappresentava un

¹³ Trad. it.: Non abbiamo la presunzione di essere in grado di cogliere tutte le intangibili sfumature di ciò che rende una università così speciale e accettiamo che la nostra metodologia susciti alcune critiche.

grande successo, reso possibile dalla preparazione dei suoi docenti e ricercatori, e che classifiche come quella del *Times Higher Education* avevano contribuito a formare tale immagine. Tuttavia, egli sottolineava anche lo scetticismo di parte del mondo accademico sul modo di elaborazione di dette classifiche (Almgren, 2009, p.143).

Nonostante i giustificabili dubbi sulla validità dei criteri scelti, è stato tuttavia stabilito di usare questa classifica come riferimento in quanto, oltre ad essere risultata la più citata – come già accennato – nei testi consultati, è uno dei pochi sistemi di graduatoria internazionale al mondo (Almgren, 2009, p.45).

Vale la pena a questo punto nominare iniziative come quella dell'*IREG (International Ranking Expert Group) Observatory on Ranking and Excellence*, nato nel 2002 dall'iniziativa congiunta dell'*UNESCO European Centre for Higher Education* e un gruppo di esperti in graduatorie internazionali interessati alle classifiche accademiche. Attualmente l'*IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence* viene descritto, sul proprio portale¹⁴, come una associazione senza scopo di lucro formata da organizzazioni di classifiche, università e altre organizzazioni interessate al miglioramento della qualità delle classifiche nazionali e internazionali delle istituzioni di istruzione superiore. I quasi venti membri di questa associazione sono organizzazioni provenienti da Asia, Europa e America.

Il 17 maggio 2011, il Comitato Esecutivo dell'*IREG Observatory on Ranking and Excellence* ha adottato un documento, denominato *IREG Ranking Audit Rules*, che descrive in dettaglio i criteri e le procedure che devono essere usate nella valutazione della qualità di una classifica. Lo scopo di un controllo condotto da un gruppo di accademici indipendenti – si legge sul portale dell'*IREG* – consiste nel verificare se una classifica è stata stilata in modo professionale, nonché di analizzare buone pratiche per fornire agli studenti, ai genitori e ai datori di lavoro informazioni che permettano loro di confrontare e valutare i programmi offerti da istituzioni di istruzione superiore. Il gruppo dei revisori segue i 16 *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions* adottati al convegno IREG-2 nel 2006¹⁵.

¹⁴ http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=145&Itemid=2

¹⁵ http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=48

Sempre sul sito dell'IREG viene spiegato che le *Ranking Audit Rules* sono state adottate a seguito di ampie e aperte discussioni e consultazioni condotte nel corso del convegno IREG-5 di Berlino nel 2010, allo scopo di:

- aumentare la trasparenza nelle classifiche;
- fornire agli utenti di classifiche uno strumento per identificare le classifiche affidabili;
- migliorare la qualità delle classifiche.

Il tutto, viene spiegato nel portale, è portato avanti in modo gratuito e qualsiasi graduatoria nazionale o internazionale può chiedere di essere verificata. Le graduatorie che ottengono una buona valutazione vengono autorizzate ad usare il maschio di qualità "IREG approved".

I criteri utilizzati dall'IREG per valutare le graduatorie – si legge ancora sul portale – sono venti, articolati su cinque aree:

- 1) scopo, target, approccio di base;
- 2) metodologia;
- 3) pubblicazione e presentazione dei risultati;
- 4) trasparenza, responsività;
- 5) valutazione della qualità.

Prendendo in esame solo il secondo di questi criteri¹⁶, vediamo che si sottolinea l'esigenza che le classifiche riconoscano la diversità delle istituzioni e prendano in considerazione le differenze nelle *mission* e negli obiettivi delle stesse. Ad esempio – si legge nel criterio – misure qualitative per istituzioni dedite prevalentemente alla ricerca sono piuttosto diverse da quelle adatte ad istituzioni che forniscono un ampio accesso a comunità svantaggiate; pertanto, le classifiche devono essere esplicite sul tipo/profilo delle istituzioni incluse e su quelle che non lo sono.

È evidente, a questo punto, che il numero di citazioni di lavori pubblicati dai docenti delle università¹⁷ può non essere sempre utilizzabile come criterio di selezione. O, comunque, può non esserlo per quelle istituzioni universitarie la cui *mission* principale non è la ricerca, bensì il fornire accesso alla conoscenza ad un ampio bacino d'utenza.

Le *IREG Ranking Audit Rules* sono state annunciate nel corso dell'*UNESCO Global Forum Rankings and Accountability in Higher Educa-*

¹⁶ Per una panoramica completa, cfr. <http://www.ireg-observatory.org/pdf/IREGRanking.pdf>

¹⁷ Vd. quanto descritto precedentemente a proposito della classifica del *Times Higher Education*.

*tion: Uses and Misuses*¹⁸, che si è tenuto alla sede UNESCO di Parigi il 16 e 17 maggio 2011. I lavori del Forum, aperti dall'intervento di Irina Bokova, Direttore Generale dell'UNESCO¹⁹, hanno visto la partecipazione, tra gli altri, di Qian Tang, *Assistant UNESCO Director-General for Education*²⁰, Jamil Salmi, *World Bank's Tertiary Education Coordinator*²¹, e Barbara Ischinger, *Director for Education* della *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)²², oltre a rappresentanti dei principali sistemi di classifiche a livello mondiale, decisori politici, esperti, ricercatori, studenti e rappresentanti di organizzazioni internazionali, media e istituzioni di istruzione superiore da tutto il mondo.

Anche in Italia la tematica delle classifiche universitarie fa discutere il mondo accademico. A margine di un convegno tenutosi il 4 dicembre 2010 presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca sociale della Sapienza Università di Roma – nell'ambito del Corso di Alta Formazione in "Creatività e Impresa"²³ istituito presso la Facoltà di Sociologia nell'A.A. 2009/10 "e la cui realizzazione è stata resa possibile dalla collaborazione tra la Cattedra di Sociologia diretta dal prof. Paolo De Nardis ed il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale diretto dal prof. Mario Morcellini, di concerto con l'A.E.O. (Associazione Europea di Ontopsicologia) e la F.O.I.L. (Formazione Ontopsicologica Interdisciplinare Leaderistica)²⁴" (Lucioli, 2010) – Antonio Meneghetti²⁵, interrogato sulla

¹⁸ http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unesco_global_forum_uses_and_misuses_of_university_rankings/

¹⁹ <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/director-general/>

²⁰ <http://www.unesco.org/new/en/education/about-us/who-we-are/assistant-director-general/>

²¹ <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/EDUCATIONLP/0,,contentMDK:20924292~pagePK:64156158~piPK:64152884~theSitePK:460909,00.html>

²² http://www.oecd.org/document/15/0,3343,en_2649_33723_35919823_1_1_1_1,00.html

²³ <http://www.sociologia.uniroma1.it/news/201001/creativitaeimprese.shtm>

²⁴ <http://www.foil.it/>

²⁵ Dottorato in Filosofia e Dottorato in Scienze Sociali (Pontificia Università San Tommaso d'Aquino, Roma), Dottorato in Teologia (Pontificia Università Lateranense, Roma); laurea in Filosofia ad indirizzo psicologico (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano); laurea *honoris causa* in Fisica per la scoperta del "campo semantico" (Università Pro Deo, New York). Il 27/4/1998 la Suprema Commissione di Valuta-

presenza massiccia di università statunitensi nelle classifiche internazionali delle migliori università del mondo, e sul dibattito crescente in merito ai criteri adottati da tali classifiche, ha risposto:

Le università statunitensi sono un marketing eccellente in cui però non c'è un prodotto evolutivo. Addirittura annullano i presupposti potenziali all'apprendimento superiore del sapere. Vendono "scatolati" onnicompleti e proibitivi o contraddittori ad altre ipotesi del sapere. In definitiva, coordinano il

zione Interaccademica della Federazione Russa gli conferisce il titolo di Doktor Nauk in Psicologia (protocollo 0104).

Presidente dell'Associazione Internazionale di Ontopsicologia (*Non Governmental Organization in Special Consultative Status with the Economic and Social Council of United Nations* – <http://esango.un.org/civilsociety/simpleSearch.do?method=search&searchTypeRedef=simpleSearch&sessionCheck=false&searchType=simpleSearch&organizationName=ontopsychology>), Accademico e Vice presidente dell'*International Informatization Academy* (*Non Governmental Organization in General Consultative Status with the Economic and Social Council of United Nations* – <http://esango.un.org/civilsociety/simpleSearch.do?method=search&searchTypeRedef=simpleSearch&sessionCheck=false&searchType=simpleSearch&organizationName=international+informatization+academy>).

Il suo pensiero è esposto nella Cattedra di Ontopsicologia della Facoltà di Psicologia dell'Università Statale di San Pietroburgo (<http://www.psy.spbu.ru/chairs/onto> – la pagina è in russo; l'elenco delle cattedre in inglese è disponibile su: <http://www.psy.spbu.ru/english>; http://www.psy.spbu.ru/uploads/english/Department_of_Psychology_SpbSU.pdf) ed in altre sedi internazionali statali e private, tra cui la *Universidade Federal de Santa Catarina* (http://www.cad.ufsc.br/curri/introducao_a_ontopsicologia_para_administradores.pdf) e la *Antonio Meneghetti Faculdade* (<http://www.faculdadeam.edu.br/home/>).

Oltre a decine di testi pubblicati negli ultimi quaranta anni, ed in parte tradotti anche in inglese, portoghese, russo, cinese, spagnolo, francese e tedesco, alcuni recenti contributi sono consultabili nelle riviste internazionali *Journal of Chinese Clinical Medicine* (Meneghetti, 2010b-c) e *Tsennosti i smysly* (Meneghetti, 2011a).

Per approfondimenti, cfr. anche il *Premio Meneghetti 2011 per la ricerca in Economia, Medicina e Fisica* (<http://www.unimib.it/open/news/Premio-Meneghetti-2011-per-la-ricerca-in-economia-medicina-fisica/8083036860191017455>; <http://www.med.uzh.ch/news/awardmeneghetti.html>; <http://www.med.uio.no/english/research/news-and-events/funding/2011/utlysning-meneghetti-award.html>) e la successiva edizione 2013, che include anche la ricerca in Filosofia (<http://www.fondazionemeneghetti.ch/>).

sapere dei giovani e dei docenti a quel sistemismo che può garantire la loro supremazia di cultura come potere internazionale.

Gli Stati Uniti sono carenti delle categorie intellettuali della cultura classica propria degli europei, e soprattutto di noi italiani, che siamo stati la sorgente dell'Umanesimo²⁶. A tal proposito, ritengo che i criteri che andrebbero considerati nella selezione delle università siano essenzialmente quattro:

- 1) intelligenza in dote naturale dell'uomo (dei docenti, ricercatori, etc.);
- 2) esperienza di fatto (su ciò che si insegna, etc.);
- 3) cultura della intellettualità classica millenaria, propria dell'Europa²⁷;
- 4) risposta alle domande, esigenze, problematiche poste dalla situazione.

Invece, per gli Stati Uniti c'è prima il sistema, poi tutto il resto. È un sapere statistico secondo l'economia-politica degli *States*, non conoscenza della causalità.

Chiudendo questa parentesi sulle modalità di elaborazione delle classifiche delle università, e sul dibattito in corso sulla validità o meno delle stesse, puntualizziamo che nella presente ricerca, una volta selezionate le università sulla base della classifica del *Times Higher Education Supplement*, è stata operata un'ulteriore cernita sulla base della disponibilità di contributi *on-line*, ovvero privilegiando le università che, oltre al riconoscimento stabilito dalla classifica, presentavano una più ampia e meglio organizzata gamma di informazioni relative all'oggetto della ricerca. A tal proposito, la George Mason University e la University of Westminster, pur non risultando all'interno della suddetta classifica, sono state incluse in virtù dell'abbondanza delle loro risorse disponibili *on-line*. In particolare, il prontuario offerto dalla George Mason University è ricavato dagli studi di Cashin (1990), che viene frequentemente citato nella letteratura concernente la lezione. D'altro canto, il materiale fornito dalla University of Westminster si fonda in buona parte sulle ricerche di Biggs (2003), le cui pubblicazioni sono parte integrante della maggioranza delle bibliografie riportate dagli studiosi della lezione universitaria.

Per l'evidente impossibilità di consultare quanto offerto dalle università di tutti i Paesi presenti nella classifica, nella prima fase di consultazione ci si è concentrati prevalentemente sulle università anglosassoni

²⁶ Cfr. Meneghetti (2011b).

²⁷ A questo proposito, è interessante segnalare il corso MBA sul tema *O Empreendedor e a Cultura Humanista* organizzato presso la Antonio Meneghetti Faculdade (<http://www.faculdadeam.edu.br/posgraduacao/o-empreendedor-e-a-cultura-humanista-0-25-4-0-1>).

(Regno Unito, Irlanda, USA, Canada, Australia e Nuova Zelanda) – che tra l'altro risultano in percentuale nettamente superiore, rispetto a quelle del resto del mondo, nella menzionata classifica – affiancando anche alcuni studi sulla lezione riferiti all'insegnamento non esclusivamente universitario, ad esempio, quello di Tomassucci Fontana, che ha condotto ricerche particolarmente approfondite sulla lezione ("frontale"/"espositiva"/"collettiva"/"convenzionale", come l'autrice stessa la definisce).

Lo scopo di questa prima consultazione, che ha interessato in tutto nove tra autori e università²⁸, era capire quali fossero gli elementi prioritari identificati dai diversi studiosi in relazione alla lezione, allo scopo di comprendere di che tipo di mezzi dovesse essere composto l'apparato strumentale necessario allo svolgimento della parte empirica della presente ricerca (che ha occupato oltre la metà del periodo di dottorato, come sarà delineato nella Parte seconda del presente lavoro).

Tuttavia, l'esame degli studi sulla lezione è proseguito per tutto il triennio di dottorato, pertanto nelle pagine che seguono, oltre alla presentazione delle prime ricerche, ne vengono inserite altre, che giungono fino ai nostri giorni²⁹.

²⁸ Tali autori/università, e l'anno di edizione del relativo materiale consultato, sono: Brown (1987a-b); Cashin (1990); Gross Davis (1993); Harvard University (1994); Tomassucci Fontana (1997); Rumpus (2004); Aarabi (2007); University of Minnesota (2008); University of Toronto (2009). Di Brown sono state esaminate risorse anche precedenti o successive al 1987. Ma il materiale presentato in questa sede appartiene principalmente alle pubblicazioni di quell'anno.

²⁹ Si è cercato inoltre di offrire una panoramica su studi condotti non solo nei Paesi di area anglosassone – sebbene la loro produzione sia particolarmente corposa, anche in virtù della presenza, in quei Paesi, di strutture specificamente adibite alla formazione didattica dei docenti, come già chiarito – ma anche in alcuni Paesi europei ed extra-europei, inclusi quelli dell'area BRICS. Tutto questo al fine di offrire un quadro d'insieme, seppur nella sua limitatezza, quanto più vario e completo possibile.

Nella presentazione degli studi, gli autori/studi vengono riportati in ordine cronologico (prima gli stranieri e poi gli italiani) in base all'anno di edizione dei libri o testi *on-line* consultati. Sono introdotti da una tabella che contiene i termini originali impiegati per la definizione di "lezione", "studenti" e "docenti". Per queste ultime due voci, viene usato il plurale, in quanto diversi studiosi impiegano nomi collettivi (*faculty*, *audience*, *staff*, etc.).

Lungi dall'esaurire l'argomento, la seguente presentazione prova tuttavia ad offrire una visione sufficientemente ampia sul dibattito che ruota attorno alla "lezione".

3.1. George Brown (University of Nottingham³⁰) (1987)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
lecture	students, recipients	lecturers

Brown³¹ (in Dunkin, 1987) giustifica la diffusione e il costante utilizzo della lezione con ragioni non solo legate alla tradizione, ma anche di natura economica. La necessità di ridurre i costi legati all'istruzione, infatti, secondo l'autore ha tradizionalmente reso sempre più frequenti aule composte da diverse centinaia di studenti³², se non addirittura superiori al migliaio di persone. Da ciò l'importanza, a detta di Brown, di studiare comunque questa modalità per migliorare l'efficienza, e non solo l'economicità, di questo modello.

Ma come può essere definita la lezione?

Brown precisa che, essenzialmente, la *lecture* consiste in un discorso, su un determinato argomento, che una persona fa ad un gruppo numeroso di ascoltatori. Egli la distingue dalla discussione (*discussion*), in

³⁰ Nella classifica 2008 del *Times Higher Education Supplement* occupa la posizione numero 86.

³¹ *Lecturer* in Metodi di insegnamento universitario alla University of Nottingham, Coordinatore nazionale per lo Sviluppo dei docenti nelle università britanniche per il Comitato dei Vice-Cancellieri e Principali, Regno Unito.

³² In Italia, la numerosità degli studenti per tipologia di corso è stabilita da tabelle ministeriali e di norma non supera le trecento unità.

In contesti più autonomi e decentrati, come ad esempio le università statunitensi ed australiane, sono le stesse strutture a definire il numero massimo di studenti ammissibili in aula, a seconda della capacità della stessa. Nel caso in cui il numero di presenti sia eccessivo, viene raccomandato ai docenti di invitare eventuali studenti non iscritti a quel corso ma presenti in aula per puro interesse – oppure studenti che, per proprie motivazioni, frequentano quella lezione – ad abbandonare l'aula.

Generalmente, si nota comunque la tendenza – negli ultimi anni – a ridurre il numero di studenti per aula, e ciò è in linea con le mutazioni che stanno interessando l'approccio al processo di apprendimento-insegnamento, sempre più centrato sulle necessità individuali dei discenti.

quanto quest'ultima si caratterizza per la presenza di un alto numero di domande poste dal docente e/o dai discenti. Durante la lezione, chiarisce Brown, chi ascolta è di norma impegnato a prendere appunti, che possono essere integrati da eventuali dispense o materiale simile fornito dal docente.

3.1.1. Funzioni del docente nella lezione

Le funzioni che un docente espleta, precisa Brown, sono in stretta connessione con gli obiettivi del modello di insegnamento che adotta. Nel caso della lezione, si tratta essenzialmente di:

- spiegare uno o più argomenti;
- stimolare la comprensione degli stessi;
- suscitare interesse per quanto spiegato.

L'enfasi posta su ognuno di tali obiettivi, continua l'autore, può variare da lezione a lezione, da docente a docente e da un argomento all'altro.

Il processo della lezione include la strutturazione e la trasmissione di idee, procedure e fatti ad un gruppo di studenti che non solo riceve tali messaggi – puntualizza Brown – ma li interpreta e risponde ad essi. Anche gli atteggiamenti e i valori del docente, coscientemente o inconsciamente, entrano a far parte di quanto viene veicolato.

Ne consegue, conclude lo studioso, che nella lezione si riscontrano attività di tipo non solo cognitivo, ma anche sociale, per cui, nell'analisi di tale modello didattico, vanno tenute in considerazione tanto le abilità intellettuali quanto quelle interpersonali di comunicazione e quindi anche di capacità empatica del docente.

3.1.2. Lezione vs altri modelli di insegnamento

Sin dalle prime ricerche su questo tipo di lezione³³, una delle tipiche domande che ci si è posti riguarda l'efficacia di questo modello rispetto ad altri metodi didattici.

³³ Per citare solo una di quelle più antiche, ricordiamo Spence (1928), il quale ha condotto una comparazione sperimentale tra la lezione (*lecture*) e la discussione (*discussion*) per rilevarne l'influenza sui punteggi ottenuti ad un test sulla conoscenza

Al proposito, Brown sottolinea che è indubbio che le abilità pratiche vengano apprese meglio nel contesto di un laboratorio, ma gli aspetti teorici alla base di esse possono essere spiegati addirittura più efficacemente nel corso di una lezione. Similmente, la risoluzione di problemi (*problem-solving*) sembra realizzarsi meglio in un contesto di piccoli gruppi, ma è pur vero che un docente capace, durante una *lecture*, può ottenere lo stesso risultato di miglioramento nell'atteggiamento dei discenti di fronte a situazioni problematiche.

Sarebbero quindi molti gli aspetti da considerare nel confronto tra il modello qui analizzato e altre metodologie didattiche. Tuttavia, Brown precisa che talvolta tale confronto nasconde la ricca varietà di tipologie e stili di conduzione della lezione. Vale a dire che – a detta dell'autore – la lezione non è di per sé meno efficace delle altre forme didattiche, ma può risultare tale per ragioni di mancanza di preparazione da parte del docente, inefficace esposizione degli argomenti e insufficiente strutturazione delle diverse fasi di presentazione.

3.1.3. *Cosa piace e non piace nella lezione?*

Brown e Bakhtar (1983) hanno condotto una ricerca sulla lezione³⁴, interrogandosi anche sui principali motivi di insoddisfazione, da parte

applicata e sulla conoscenza in sé. Il campione era costituito da due sezioni di sessanta studenti l'una. In una sezione, il metodo della lezione è stato usato nel primo semestre, mentre nel secondo semestre si è utilizzato il metodo della discussione; viceversa nell'altra sezione. In entrambi i casi, i risultati ottenuti dagli studenti dopo l'insegnamento attraverso la lezione si sono rivelati statisticamente migliori di quelli ottenuti dopo le discussioni. L'autore conclude che il principale valore dell'esperimento consiste nel mostrare l'alto livello di specificità delle condizioni in relazione all'insegnamento nei *college* e nel sottolineare la mancanza di informazioni al momento disponibili su tale questione. In sostanza, il vero problema – secondo Spence – non è se il metodo "A" sia meglio del metodo "B" o "C", bensì comprendere in quali condizioni ogni metodo produce i risultati più efficaci.

³⁴ Lo studio è stato condotto presso le università di Loughborough e Nottingham, inviando ad un campione casuale di docenti un questionario di autovalutazione – consistente in domande strutturate, semi-strutturate e aperte – al quale hanno risposto in 258. I pareri degli studenti sono stati estrapolati dai questionari di autovalutazione dei docenti, nei quali alcune domande vertevano anche sui fattori di debolezza delle lezioni e sui suggerimenti per migliorarle (si veda al proposito la

degli studenti e dei docenti, nei riguardi di questo modello e sui fattori che, di contro, vengono invece apprezzati di più. La tabella 8 sintetizza i risultati emersi.

Tab. 8 – Principali motivi di insoddisfazione e di gradimento, da parte degli studenti e dei docenti, nei riguardi della lezione³⁵

Principali motivi di non gradimento della lezione	
da parte degli studenti	da parte dei docenti
<ul style="list-style-type: none"> - Vengono veicolate troppe informazioni e troppo rapidamente - Vengono presupposte eccessive conoscenze pregresse negli studenti - A fine lezione non viene fornita una sintesi su quanto spiegato - Non viene specificato quando si sta trattando un tema principale o un argomento secondario - Il tempo dedicato alle varie fasi della lezione non è adeguatamente distribuito nel corso della stessa 	<ul style="list-style-type: none"> - Gli studenti sono troppo passivi - I gruppi sono troppo numerosi - La preparazione delle lezioni è lunga e dispendiosa - Dopo aver tenuto una lezione inefficace si prova una sensazione di fallimento - A volte si devono spiegare anche argomenti che non si amano
Principali elementi di apprezzamento della lezione	
da parte degli studenti	da parte dei docenti
<ul style="list-style-type: none"> - Chiarezza espositiva - Corretta strutturazione della lezione, in modo che sia comprensibile - Stimolazione dell'interesse nei discenti - Amore per la materia insegnata - Attenzione nei riguardi degli studenti - Trasmissione di principi piuttosto che di dettagli 	<ul style="list-style-type: none"> - Sfida intellettuale nello strutturare la lezione - Soddisfazione personale dopo aver tenuto una buona lezione - Reattività degli studenti durante e dopo la lezione - Risveglio e stimolazione dell'interesse per il proprio argomento - Motivazione dettata dal dover tenere, talvolta, una lezione su un argomento che magari si conosce poco

tabella 8, in cui sono riportati nella sezione "Principali elementi di apprezzamento della lezione"). I risultati sono stati successivamente validati (Brown & Manogue, 2001, p.232) attraverso l'osservazione diretta delle lezioni.

³⁵ Traduzione e rielaborazione da Brown & Bakhtar (1983).

Va anche puntualizzato che sono state rilevate differenze tra studenti/docenti di facoltà umanistiche e scientifiche. In particolare, gli studenti e i docenti delle discipline scientifiche apprezzano l'organizzazione logica e strutturata del materiale di studio. Tali docenti, inoltre, ritengono che gli aspetti che contraddistinguono la lezione (presentazione logica, struttura, uso dei supporti didattici, selezione di esempi appropriati, etc.) possano essere appresi, mentre i docenti di discipline umanistiche sono di opinione diversa (Brown, 1985).

3.1.4. Competenze didattiche necessarie al docente

Rifacendosi alla letteratura sull'argomento (Sheffield, 1974; Dunkin, 1994; Andrews, Garrison & Magnusson, 1996), Brown (in Brown & Manogue, 2001) in puntualizza che la principale qualità che un docente che tiene una lezione dovrebbe possedere consiste nello *stimolare gli studenti ad apprendere in modo attivo*. Su questa scia, sono stati condotti diversi altri studi (Ogborn, 1977; Bliss e Ogborn, 1977; Bliss, 1990) basati su interviste aperte finalizzate alla definizione di "buone pratiche" nell'ambito delle lezioni. È risultato che le principali competenze riscontrate nei docenti in presenza di lezioni efficaci sono:

- 1) coinvolgimento ed entusiasmo per quanto spiegato;
- 2) stimolazione alla comprensione degli argomenti;
- 3) interesse umano nei confronti dei discenti.

A queste vanno aggiunti ulteriori aspetti rilevati da Brown e Bakhtar (1987) nella loro ricerca, e cioè:

- 4) capacità di dimostrazione;
- 5) abilità narrative;
- 6) competenza nell'uso di supporti audiovisivi;
- 7) capacità di comparazione e contrapposizione.

3.1.5. Stili di conduzione

Un altro aspetto analizzato nella ricerca di Brown e Bakhtar (1983, 1987) è stato quello relativo ai diversi "stili di conduzione" delle lezioni.

Parlando di “stile” gli autori intendono un modo abituale di rispondere a situazioni percepite come simili. Nell’ambito dell’insegnamento, proseguono gli autori, ogni docente presenta almeno uno stile e i più discriminativi ne possiedono diversi, a seconda del tipo di pubblico o di contesto in cui si trovano ad insegnare³⁶.

Dalle suddette ricerche sono emersi cinque stili principali, che gli studiosi descrivono come segue:

³⁶ Ricordiamo a tal proposito gli studi condotti da Joyce e Harootunian (1967) sugli stili di conduzione della lezione. La loro ricerca partiva dal presupposto che un buon docente è quello che adatta il proprio modo di insegnare alle esigenze della situazione in cui si trova. Per verificare se ciò avviene, o meno, nella realtà, i due autori hanno compiuto delle analisi sulla comunicazione verbale degli insegnanti (a livello scolastico), giungendo a concludere che i docenti – in genere – si avvalgono di un unico stile, che quindi non viene modificato o adattato alle necessità contingenti.

Flanders (1965), invece, si è occupato di verificare in quali condizioni gli stili che definisce “direttivo” e “democratico” risultano più efficaci nel facilitare l’apprendimento. La sua ricerca ha analizzato il comportamento spontaneo di insegnanti di scuola (settimo e ottavo grado scolastico, corrispondente agli ultimi due anni della scuola media inferiore, in Italia) e come questo influenza l’apprendimento nell’aula. Le variabili indipendenti erano rappresentate dall’influenza diretta del docente e dalla natura dello specifico compito di apprendimento, mentre le variabili dipendenti erano l’effettiva misura dell’apprendimento (compresa la consapevolezza dei fatti, l’applicazione di regole al *problem-solving* e l’interpretazione di nuovi dati). Sono stati somministrati pre-test, post-test e test di richiamo a breve distanza (*delayed-recall test*, come scrive l’autore), analizzando separatamente i risultati degli studenti dotati, medi e lenti (*gifted, average, slow*), così come quelli degli studenti caratterizzati da risultati alti o bassi in una scala di personalità di propensione per la dipendenza-indipendenza.

Nel primo anno, la ricerca ha previsto la realizzazione di esperimenti di laboratorio con 560 studenti in geometria e 480 in studi sociali, testando l’influenza dell’insegnante e la dipendenza-indipendenza degli studenti.

Nel corso del secondo anno, sono stati condotti test sul campo per verificare gli effetti dell’influenza dell’insegnante in 37 studi sociali e 38 contesti di matematica in aula.

Le due ipotesi del progetto, a detta di Flanders generalmente comprovate, erano 1) che l’influenza diretta dell’insegnante incrementi l’apprendimento quando la percezione di un obiettivo specifico, da parte dello studente, è chiara e bene accetta e 2) che l’influenza indiretta dell’insegnante sviluppi l’apprendimento quando detta percezione è confusa e ambigua.

1) *Il presentatore orale (oral presenter)*

Quel docente che spiega esclusivamente tramite il discorso orale, evitando l'uso di supporti come lavagne (luminose e non), diagrammi, etc. ed avvalendosi di più testi per la preparazione di quanto espone. Di norma non trascrive la lezione che intende tenere, ma solo alcuni punti principali.

2) *L'informatore visivo (visual information giver)*

Questo tipo di docente si avvale di una gran quantità di supporti audiovisivi per fornire i discenti del materiale spiegato e per facilitare la comprensione delle connessioni relazionali e processuali tra i vari argomenti. In genere, in fase di spiegazione, prima di andare avanti su un argomento si assicura che gli studenti abbiano copiato almeno i diagrammi più complessi. Abitualmente riporta in forma scritta l'intero contenuto della propria lezione.

3) *L'esemplare (exemplary)*

Si tratta di docenti sicuri di sé, ben strutturati ed abili nel presentare gli argomenti. Sanno maneggiare un'ampia gamma di tecniche di presentazione orali e visive. Nel corso della preparazione della propria lezione, si avvalgono di brevi note e di alcune frasi, piuttosto che di un discorso scritto completo. Non mostrano alcuna difficoltà nel selezionare e strutturare il materiale necessario alle proprie lezioni. Oltre a comunicare ai discenti quali sono gli obiettivi che la lezione si prefigge, li avvisano in anticipo sul tema che sarà trattato. Spesso impostano la lezione in modo interattivo sulla base di domande. Usano raramente supporti per fornire agli studenti il testo integrale della lezione, ma quasi tutti si avvalgono di strumenti audiovisivi per enfatizzare i punti-chiave della propria lezione.

4) *L'eclettico (eclectic)*

I docenti appartenenti a questa tipologia usano una vasta gamma di tecniche, incluso l'umorismo, ma mancano di sicurezza nelle proprie potenzialità e tendono ad essere disorganizzati. Nella fase di preparazione della lezione, ad esempio, ammettono di provare difficoltà nella selezione e strutturazione del materiale a disposizione. Si basano su diversi testi per tracciare i punti principali della propria lezione, che non trascrivono per intero. Sono il gruppo che tende più degli altri a divagare dal contenuto della propria "scaletta".

5) *L'amorfo ("amorphous")*

Appartengono a tale categoria i docenti sicuri di sé (anche troppo, secondo gli autori) ma poco preparati e piuttosto vaghi. Tralasciano di pensare agli obiettivi delle proprie lezioni e di comunicarli ai discenti. Non informano gli studenti sul tema della lezione seguente e sugli argomenti su cui dovranno prepararsi per l'esame. In sostanza, trascurano le essenziali strategie di insegnamento.

Gli autori precisano che esistono significative differenze, nelle caratteristiche della lezione, tra settori disciplinari diversi, aggiungendo che gli stili della lezione sono fortemente associati al settore disciplinare ma non allo stato o esperienza del docente. Nello specifico, i presentatori orali sono più frequenti nei settori umanistici mentre gli informatori visivi sono maggiormente comuni nelle scienze. Gli esemplari insegnano spesso nell'ambito umanistico e delle scienze biomediche, come gli eclettici. Gli amorfi, invece, sono comuni nei settori di scienze e ingegneria.

3.1.6. *Vantaggi e svantaggi della lezione (e possibilità di soluzione)*

Secondo Brown (1987), la qualità generale della lezione è influenzata da una notevole varietà di fattori, che entrano in interazione con gli obiettivi che questo modello si propone.

Sulla base di ciò, nella tabella 9 sono sintetizzati quelli che l'autore considera vantaggi e svantaggi (e relative possibili soluzioni) di questo tipo di lezione.

Tab. 9 – *Vantaggi e svantaggi della lezione (e possibilità di soluzione)*³⁷

Vantaggi	Svantaggi	Possibilità di soluzione
Possibilità di perseguire contemporaneamente i tre principali obiettivi didattici (spiegare uno o più argomenti, stimolarne la comprensione, suscitare interesse) nel corso di una stessa le-	Una attenzione eccessiva al contenuto può ridurre la comprensione dello stesso, e viceversa; stimolare troppo l'interesse in sé e per sé può incidere negativamente sulla	Preparare accuratamente la lezione (selezionando la letteratura più adatta ed eventualmente pianificando attività integrative), considerando sempre i tre obiettivi sullo stesso piano e cercando di reperire in-

³⁷ Traduzione e rielaborazione da Brown (1987).

zione	comprensione	formazioni sulla formazione pregressa dei discenti
Oltre a veicolare le informazioni in forma verbale, è possibile trasmettere ulteriori significati in modo extraverbale (come lo definisce Brown), attraverso pause, variazioni del tono e timbro della voce, etc., e non verbale (Argyle, 1974), tramite gesti, espressioni del viso, movimenti corporei, etc.	Esitazioni, errori, insicurezze, etc. da parte del docente vengono percepite dagli studenti e ciò può influire negativamente sull'esattezza di quanto spiegato	Allenarsi a riconoscere e controllare, per quanto possibile, i diversi linguaggi che si affiancano a quello verbale propriamente detto
Il docente può comunicare informazioni, significati e atteggiamenti nel corso dell'intera lezione	Il livello di attenzione da parte dei discenti cala rapidamente dopo i primi 20 minuti ³⁸ ,	Introdurre delle attività in cui agli studenti venga chiesto di partecipare attivamente, ad esempio delle

³⁸ A tal riguardo, traendo spunto dagli studi di Sabatini (1990) sull'attenzione, si possono schematicamente riassumere le fasi principali che caratterizzano il "durante" della lezione, in rapporto alla variabilità nel livello di concentrazione, e le azioni, da parte del docente, che l'autore suggerisce di intraprendere:

- 0': Attenzione in fase di crescita → Introdurre l'argomento (indicando gli obiettivi della lezione).
- 4': Attenzione al massimo livello → Puntualizzare i concetti principali (fornire la struttura di base del tema, sottolineandone – e argomentandone – gli elementi fondamentali).
- 20': Attenzione in principio di diminuzione → Sviluppare ed ampliare gli argomenti (rallentando l'esposizione, modificando spesso il tono della voce, portando diversi esempi pratici).
- 30': Attenzione in forte diminuzione → Preannunciare l'imminente conclusione (preferire frasi brevi, interagendo con i discenti e sottolineando gli sviluppi del tema trattato e le sue applicazioni).
- 40': Attenzione al minimo livello → Concludere.

Sulla base di quanto precisato da Sabatini, è consigliabile, dopo 45 minuti di lezione, interrompere per una pausa. In caso contrario, solo una piccola percentuale degli studenti sarà in grado di seguire quanto spiegato.

	per aumentare poco prima della fine della lezione. Oltretutto, ciò che non è ben compreso tende ad essere dimenticato più rapidamente	brevi discussioni di gruppo o semplici risoluzioni di situazioni problematiche (cfr. la figura 3 a pagina 140)
Il docente può rilevare, interpretare e, talvolta, operare sulle reazioni immediate degli studenti	Le conoscenze pregresse degli studenti, il loro atteggiamento generale verso l'argomento spiegato e il livello della loro motivazione ad approfondirlo, influenzando la percezione che i discenti hanno della lezione, possono nuocere sulla ricezione della stessa	Strutturare adeguatamente gli argomenti da spiegare ed allenare le proprie abilità espositive

Brown conclude sottolineando la notevole utilità delle ricerche che, sin dalla fine del 1920, hanno interessato la lezione, evidenziandone l'efficacia – almeno pari, a suo parere, rispetto a quella di altre metodologie didattiche – e indubbiamente l'economicità. Tuttavia, per ottenere il meglio da questo tipo di lezione, prosegue l'autore, esso andrebbe integrato con altri modelli, capaci di “compensare” le inevitabili lacune che qualsiasi metodologia, presa a sé stante, presenta.

Inoltre, lo studioso ritiene che bisognerebbe informare meglio studenti e docenti su come la lezione va strutturata e presentata, dotando i docenti di una formazione specifica su questo modello di insegnamento e formando gli studenti su come ascoltare, osservare e prendere appunti in modo adeguato.

Brown conclude che, dal momento che la lezione è largamente usata in ambito universitario ed è parte integrante della tradizione delle istituzioni educative di vari paesi e culture, varrebbe la pena studiarla, per far

sì che, accanto alla continua ricerca di strumenti formativi efficaci, economici e stimolanti, sia possibile continuare ad incrementare la qualità della lezione come efficace mezzo di apprendimento-insegnamento.

3.2. William Cashin (George Mason University) (1990)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
<i>lecture, traditional lecture</i>	<i>students, audience</i>	<i>faculty, instructors</i>

Il *Program in Support of Teaching and Learning* del *Center for Teaching Excellence* della George Mason University³⁹ ha redatto un “prontuario” volto al miglioramento della qualità della lezione, in quanto – sostiene – essa rimane tuttora la più diffusa forma di insegnamento anche nelle università statunitensi. Il *Program* parte dal presupposto che molte università statunitensi, per rispondere alle crescenti pressioni politiche, economiche, sociali e tecnologiche che impongono una maggiore attenzione alle esigenze degli studenti (anche in virtù dei ruoli sociali che, in futuro, tali giovani andranno a ricoprire), da diversi anni stanno reimpostando le proprie metodologie didattiche allo scopo di rendere gli ambienti di apprendimento più interattivi, anche grazie alla combinazione di supporti tecnologici ed esperienze variegate di apprendimento, ed avvalendosi – ove possibile – dell’uso di strategie didattiche di tipo collaborativo.

La soluzione più funzionale – prosegue – sembra quindi essere un uso sinergico della lezione e di altri modelli di insegnamento (studi di caso, discussione, apprendimento attivo, apprendimento cooperativo, integrazione tecnologica, formazione a distanza, etc.) e una ricerca costante di incremento qualitativo della lezione unito alla riduzione dei punti deboli di questo modello.

³⁹ Il centro – si legge sul portale <http://cte.gmu.edu/> – offre attività di supporto per i docenti dei *campus* della George Mason University, attraverso un sito volto a fornire informazioni specifiche per insegnare bene in questa università, nonché numerose risorse di supporto e miglioramento dell’insegnamento e delle pratiche di apprendimento, rivolte sia a docenti alle prime armi sia a docenti esperti.

Alla base del prontuario redatto dalla George Mason University sono gli studi condotti da Cashin⁴⁰ (1990) sulla lezione, che hanno individuato i principali vantaggi di questo modello e le possibili soluzioni per ridurre gli svantaggi che esso comporta (Tab. 10).

3.2.1. Vantaggi e svantaggi della lezione (e possibili soluzioni)

Tab. 10 – Vantaggi e svantaggi della lezione (e possibili soluzioni)⁴¹

Vantaggi	Svantaggi	Possibili soluzioni
Possibilità di comunicare informazioni ad un ampio numero di studenti contemporaneamente, ottimizzando il tempo a disposizione	Minimizzazione del <i>feedback</i> proveniente dagli studenti	Verificare il livello di attenzione degli studenti, ponendo loro delle domande
La lezione risulta meno invasiva nei confronti dei discenti	Ridotta possibilità di verificare l'effettiva comprensione, da parte degli studenti, degli argomenti trattati	<ul style="list-style-type: none"> – Focalizzarsi su pochi temi per ogni lezione, evitando un eccessivo carico di informazioni per i discenti – Preparare una scaletta sui 5/9 principali punti da affrontare ad ogni lezione – Organizzare elementi di chiarimento a quanto spiegato – Selezionare esempi appropriati, anche con l'ausilio di supporti audiovisivi
Discreto controllo da parte del docente	Minor coinvolgimento dei discenti nel processo di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> – Adattare la lezione al pubblico che si ha di fronte – Ripetere quanto spiegato, se necessario – Trattare il proprio argo-

⁴⁰ Docente della Kansas State University.

⁴¹ Traduzione e rielaborazione da Cashin (1990).

		mento con entusiasmo – Presentare ogni argomento da più angolazioni, mantenendosi disponibili a prospettive diverse dalla propria
--	--	--

3.3. Barbara Gross Davis (University of California – Berkeley⁴²) (1993)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
lecture	students	professors, faculty, lecturers, teachers

Un compendio elaborato inizialmente nel 1983 da Gross Davis, Wood e Wilson per i docenti della University of California – Berkeley, e successivamente integrato all'interno del testo *Tools for Teaching* (Gross Davis⁴³, 1993), si propone di elevare la qualità dell'insegnamento a livelli di eccellenza. A tal scopo, nel testo – che nasce da una serie di interviste a docenti della suddetta università – vengono presentate delle strategie testate in aula e suggerimenti volti all'incremento delle pratiche didattiche sia dei neo-docenti, sia dei docenti più esperti.

Nel libro – si legge – vengono descritti 49 strumenti didattici, specifici tanto delle forme d'insegnamento più innovative quanto dei modelli tradizionali, dedicando un ampio spazio a come tenere una lezione efficace qualora il gruppo degli studenti sia molto numeroso. Condurre una lezione, infatti, non consiste – secondo l'autrice – semplicemente nello stare in aula e recitare ciò che si sa. Al contrario, la lezione è una specifica forma di comunicazione al cui interno non solo la voce, ma anche i

⁴² Nella classifica 2008 del *Times Higher Education Supplement* occupa la posizione numero 36.

⁴³ Assistente Vice-Rettore per l'*Undergraduate education* alla University of California – Berkeley. Tra i suoi principali ambiti di interesse c'è la valutazione dei programmi e dei curricula e il miglioramento didattico e sviluppo dei docenti, nell'ambito dell'istruzione superiore. Ha svolto *workshop* e seminari su argomenti connessi all'insegnamento, all'apprendimento e alla valutazione. È autrice di testi sulla valutazione dei docenti e sul miglioramento dell'insegnamento.

gesti, il movimento, le espressioni del viso e il contatto oculare possono integrare il contenuto espresso oralmente o ridurne la comprensione.

Per quanto un docente si consideri già capace di influire sull'attenzione e sull'apprendimento dei discenti, prosegue Gross Davis, i seguenti suggerimenti – basati sulle pratiche didattiche dei docenti della University of California – Berkeley e su ricerche riguardanti la comunicazione verbale – risultano un mezzo efficace per catturare e mantenere l'interesse degli studenti ed incrementare la loro ritenzione del contenuto della lezione.

3.3.1. Strategie generali

a) *Osservarsi in video*. Se si vogliono migliorare le proprie abilità di comunicazione in pubblico (*public-speaking*), spiega la studiosa, l'utilità di guardare una registrazione video di se stessi non ha pari. In tal modo è possibile notare sia i comportamenti funzionali (allo scopo di sfruttarli al massimo) sia quelli indesiderati (per correggerli).

b) *Imparare a non leggere il testo delle lezioni*. Le lezioni migliori, a detta di Gross Davis, sono quelle simili ad una conversazione naturale e spontanea tra docente e discenti, in cui ognuno degli studenti ha come la sensazione che il docente si rivolga direttamente a lui. Al contrario, leggendo il testo viene a mancare il dialogo e la lezione assume un carattere formale, innaturale e distante. Anche il docente più dinamico, prosegue la studiosa, quando rimane fermo al testo scritto perde l'espressività, l'animazione e la spontaneità tipiche del discorso diretto. Ne fa le spese anche l'opportunità di coinvolgere gli studenti nella conversazione ed impedisce di mantenere il contatto visivo. Su questo punto, sottolinea ancora Gross Davis, anche gli esperti più abili concordano: è meglio non leggere la propria presentazione.

Tenendo sempre presente il fatto che gli studenti in aula non hanno la possibilità di ri-ascoltare una frase pronunciata (a differenza di quanto avviene, ad esempio, leggendo un libro, in cui ci si può fermare e rileggere un passo), il compendio di Gross Davis fornisce delle linee guida su come preparare la lezione per facilitare la comprensione orale della stessa:

- parlare in modo succinto e semplice, facendo uso di frasi brevi e di una dizione informale, includendo pronomi personali e contrazioni;
- usare indicatori per facilitare la comprensione della struttura della lezione e il passaggio da un argomento all'altro, ad esempio: "La terza obiezione...", "Osserviamo questo argomento da un'altra angolazione...", "In contrasto con quanto affermato in precedenza...", "Come abbiamo appena evidenziato...", "Ora possiamo passare a...";
- ripetere e periodicamente riassumere i punti-chiave;
- rivolgere agli studenti delle domande per incrementare le loro abilità di ascolto attivo ed evitare che cadano in una forma di ascolto passivo.

c) *Prepararsi emozionalmente alla lezione.* Per raggiungere questo obiettivo, chiarisce Gross Davis, i modi sono molti e ogni docente deve trovare il proprio: alcuni ascoltano musica vivace prima della lezione, altri si appartano per 15/30 minuti a ripassare il contenuto della presentazione, altri ancora camminano all'interno di un'aula vuota per raccogliere i propri pensieri, etc. Ciò che conta è individuare un'attività che fornisca l'energia e la concentrazione necessarie ad esprimersi in modo entusiasta e sicuro (Lowman, 1984).

3.3.2. Come iniziare una lezione

a) *Evitare un'apertura "fredda".* Giungere in aula un po' in anticipo, suggerisce Gross Davis, è un utile *escamotage* per parlare in modo informale con gli studenti. Oppure si può entrare in aula assieme ad alcuni studenti conversando con loro. Lo scopo, chiarisce l'autrice, è quello di usare la propria voce in modo informale già prima dell'inizio della lezione, in quanto ciò aiuta a mantenere un tono più colloquiale.

b) *Minimizzare il nervosismo.* Prima della lezione è normale, a detta della studiosa, avvertire un po' di nervosismo, tuttavia alcuni semplici accorgimenti consentono di raggiungere più facilmente uno stato di maggiore *relax*. Eseguendo alcuni profondi respiri oppure contraendo ed

immediatamente rilassando i muscoli del proprio corpo dalla punta dei piedi alle mascelle, sostiene Gross Davis, si ottiene l'immediato effetto di diminuzione del nervosismo.

c) *Catturare l'attenzione degli studenti fin dall'inizio.* È utile, secondo l'autrice, aprire la lezione con domande provocatorie, frasi inaspettate, analogie non comuni, esempi forti, aneddoti personali, contrasti drammatici, citazioni autorevoli, brevi questionari, dimostrazioni oppure citando un evento di cui recentemente si è occupata la stampa. Ecco alcuni esempi riportati da Gross Davis:

- Lezione di sociologia: "Secondo voi, quante persone vengono incarcerate ogni settimana nello stato della California? Alzi la mano chi crede che siano al massimo 50, [successivamente] chi ritiene siano da 51 a 100, [ancora dopo] tra 101 e 150, [infine] oltre 150. [pausa] In effetti sono oltre 250".
- Lezione di business: "Freddie lavora in un'azienda da circa quattro anni ed è considerato un buon lavoratore. Tuttavia, da qualche tempo, presenta dei problemi: giunge a lavoro in ritardo, agisce in modo brusco e appare sempre corrucciato. Un giorno entra in ufficio, dà un pugno ad una pila di carte e le lascia per terra. Il suo supervisore gli chiede di raccogliergle in modo che nessuno ci inciampi, ma lui gli risponde di raccogliersele da solo. Se voi foste il supervisore, cosa fareste?".
- Lezione di retorica: "La principale paura degli americani – più terrificante della paura della morte – è parlare in pubblico".
- Lezione di economia: [mostrando una slide raffigurante dei contadini che si sbarazzano di confezioni di latte gettandole da un camion o bruciano campi di grano] "Secondo voi, per quale ragione queste persone agiscono così?".
- Lezione di fisica: "Osservate cosa accade a questo pallone quando gli viene tolta l'aria".
- Lezione di psicologia: "Completate in due minuti il questionario che sto distribuendo e che è composto da dieci domande a risposta vero/falso. Useremo le vostre domande per una parte della lezione odierna".

- Lezione di architettura: “Quanti di voi ritengono che edificare piccoli grattacieli equivalga ad aumentare la densità della popolazione?”.
- Lezione di benessere sociale: “Secondo voi, i tre quarti delle aggressioni, i due terzi dei tentavi di suicidio, la metà dei suicidi e la metà degli stupri sono commessi da persone sotto l’influenza di droghe? Quanti credono si tratti di crack? Quanti di eroina? Quanti di marijuana? Quanti invece credono non si tratti di nulla di tutto questo? La risposta corretta è: sotto l’effetto dell’alcool”.

d) *Variare l’apertura della lezione.* Qualunque tecnica teatrale, sostiene Gross Davis, perde d’impatto se ripetuta.

e) *Enunciare gli obiettivi della lezione.* È buona regola, suggerisce la studiosa, informare gli studenti di ciò che ci si aspetta di realizzare durante la lezione, eventualmente elencando alla lavagna gli obiettivi attesi. In ogni caso, aggiunge, la programmazione delle lezioni dovrebbe prevedere una continuità tra le stesse.

f) *Stabilire un rapporto cordiale con gli studenti.* La calorosità della relazione ha un effetto positivo sugli studenti, ritiene Gross Davis, in quanto li fa sentire più coinvolti. A tale scopo, è bene sin dai primissimi minuti avvalersi di un tono personale, diretto e colloquiale (Knapper, 1981).

3.3.3. *Come catturare l’interesse degli studenti*

a) *Durante la lezione, concentrarsi sugli studenti e osservarli.* Bisognerebbe focalizzarsi sugli studenti come se si stesse parlando ad un piccolo gruppo, puntualizza la studiosa, in quanto osservarli uno per uno con lo sguardo incrementa l’attenzione dei discenti ed aiuta il docente ad esaminare le espressioni del loro viso ed i loro movimenti. Da ciò, chi insegna può comprendere se sta parlando troppo lentamente o troppo velocemente, o se è necessario portare un ulteriore esempio. Un errore comune che molti docenti commettono, sottolinea Gross Davis, consiste

nell'assorbirsi totalmente in quello che spiegano, sino a dimenticare di verificare se gli studenti sono distratti o attenti.

b) *Variare il modo in cui vengono veicolate le informazioni per tenere alta l'attenzione dei discenti.* Un buon livello di concentrazione negli studenti è uno dei principali aspetti da tenere in considerazione per aiutarli ad apprendere quanto spiegato, ritiene Gross Davis, considerando anche che, nella maggioranza dei casi, l'attenzione in chi ascolta passivamente subisce un calo dopo i primi dieci minuti⁴⁴. Per evitare che ciò accada, l'autrice propone alcuni semplici suggerimenti:

- porre domande in corrispondenza di punti strategici o chiedere se ci sono commenti o opinioni sull'argomento;
- fare "l'avvocato del diavolo" o invitare gli studenti a sfidare il proprio punto di vista;
- far risolvere un problema agli studenti in maniera individuale oppure – suddividendoli in coppie o in gruppi di quattro persone – invitarli a rispondere ad una domanda o a discutere su un certo argomento;
- introdurre supporti audiovisivi: slide, diagrammi, video, film, etc.

c) *Esplicitare l'organizzazione strutturale della propria lezione.* Prima di iniziare, è consigliabile – sostiene Gross Davis – tracciare una bozza della lezione sulla lavagna, enunciando lo sviluppo dei concetti che verranno trattati. Oppure si può fornire ai discenti una dispensa sui principali punti o argomenti. Tutto questo li aiuta a focalizzarsi sullo sviluppo del materiale che sarà affrontato e a prendere appunti in modo più efficiente. Anche nel caso in cui dovessero distrarsi, aggiunge la studiosa, è più semplice che si riallaccino alla lezione se hanno uno schema di fronte a loro.

d) *Trasmettere entusiasmo per quanto spiegato.* È bene, ritiene Gross Davis, che un docente ripensi a ciò che lo ha ispirato quando era all'università o alle ragioni per cui ha intrapreso un determinato campo d'indagine. Anche se si ha poco interesse verso un tema in particolare, è

⁴⁴ A questo proposito, cfr. quanto esplicitato sugli studi di Sabatini (1990) nella nota 38 a pagina 112.

consigliabile tentare di affrontarlo con novità, per stimolare il più possibile l'entusiasmo degli studenti. Un docente annoiato, conclude l'autrice, fa perdere rapidamente l'interesse per quanto spiegato.

e) *Usare uno stile colloquiale.* Gross Davis consiglia di impiegare inflessioni e toni colloquiali, corredati da modulazioni di intonazione, esattamente come avviene nelle comuni conversazioni. Focalizzarsi sul significato di ciò che si sta dicendo, specifica la studiosa, porta istintivamente il docente a divenire più espressivo. Sarebbe preferibile usare un linguaggio informale, il più possibile naturale e diretto.

f) *Avvalersi di un linguaggio semplice, concreto e colorito* usando la prima e seconda persona singolare e plurale e selezionando aggettivi "drammatici" (parlando ad esempio di "punto vitale" piuttosto che di "punto importante", oppure di "tema provocatorio" piuttosto che di "prossimo tema"). Parole a vuoto, gergali e qualificazioni superflue ("un po' di...", "una specie di...", "un tipo di...") andrebbero evitate (Bernhardt, 1989).

g) *Inserire aneddoti e storie all'interno della lezione.* Quando si raccontano delle storie, afferma l'autrice, la propria voce diviene immediatamente più colloquiale ed il viso più espressivo, e gli studenti tendono ad ascoltare con maggiore concentrazione. Per illustrare i punti-chiave di una spiegazione, secondo la studiosa, sono particolarmente indicati gli aneddoti.

h) *Non parlare tenendo gli occhi sui propri appunti.* Per consultare i propri appunti nel corso della lezione, raccomanda Gross Davis, è più indicato sollevarli e dare una rapida scorsa piuttosto che chinare il capo per leggerli. A tale scopo, usare un carattere grande e limitarsi a frasi brevi risulta un vantaggio in queste situazioni.

i) *Mantenere il contatto visivo sugli studenti.* Guardare direttamente gli studenti (uno alla volta), spiega Gross Davis, consente di dare loro la sensazione che il docente stia parlando ad ognuno in modo individuale. Lo sguardo andrebbe posato su ognuno per 3/5 secondi, senza prolunga-

re oltre l'osservazione, in quanto ciò potrebbe risultare poco piacevole alla maggioranza degli studenti. Sono da evitare, a detta dell'autrice, "lastre" inutili ai discenti, così come insensate oscillazioni della testa in avanti e indietro. Soprattutto nel caso di aule grandi costipate di studenti, un espediente pratico per osservare quanti più discenti possibile consiste – afferma la studiosa – nel suddividere mentalmente l'aula in 3/5 sezioni e quindi indirizzare commenti, domande e sguardi ad ogni sezione nel corso della lezione, iniziando dalle file centrali. Gross Davis sostiene che è preferibile scegliere i visi più amichevoli, ma aggiunge che andrebbero osservati anche gli studenti che non ascoltano, sebbene – secondo lei – non valga la pena perdere tempo a tentare di vincere il loro non interesse: meglio concentrarsi sugli attenti. Se lo sguardo diretto da occhio ad occhio fa perdere la concentrazione, allora si può osservare lo spazio tra due studenti oppure indirizzare lo sguardo sulla fronte, e non sugli occhi, del discente (Bernhardt, 1989).

j) *Usare il movimento del corpo per mantenere l'attenzione degli studenti.* In generale, un oggetto in movimento risulta più persuasivo di uno statico, puntualizza Gross Davis, pertanto di tanto in tanto sarebbe bene muoversi per l'aula e usare una gestualità appropriata, volutamente continua, ad esempio tenendo in mano un oggetto, poi rimboccandosi le maniche, etc. Per invitare gli studenti a porre delle domande, precisa l'autrice, bisognerebbe assumere una postura aperta e "casual", evitando nervosi e bruschi cambiamenti di direzione e gesti distraenti privi di senso.

k) *Enfatizzare un punto importante della spiegazione o il passaggio ad un nuovo tema attraverso i movimenti corporei.* Alcuni docenti si muovono verso una parte della cattedra quando presentano un aspetto di un argomento e verso l'altra parte quando espongono l'aspetto opposto. Questo movimento non solo cattura l'attenzione degli studenti, ma rinforza l'opposizione tra i due punti di vista (Harris, 1977). Altri docenti sottolineano punti di divagazione rispetto al nucleo dell'esposizione posizionandosi ai lati dell'aula (Weimer, 1988).

l) *Trasmettere emozioni con l'ausilio delle espressioni del viso.* Gross Davis ritiene che un docente che appaia entusiasta, e bramoso di raccontare agli studenti quello che sa, rende i discenti stessi più entusiasti per quanto dovranno ascoltare. A tale scopo, tutti gli elementi del viso (occhi, sopracciglia, fronte, bocca, etc.) possono essere d'aiuto per trasmettere convinzione, curiosità e concentrazione (Lowman, 1984).

m) *Ridere di sé quando si commette un errore.* Anche nel caso in cui dovesse pronunciare male una parola o lasciare involontariamente cadere i propri appunti, prosegue la studiosa, un docente abile riesce a vedere l'aspetto ironico della situazione e, in tal modo, mette ognuno più a proprio agio. La sicurezza in se stessi, raccomanda Gross Davis, non dovrebbe essere mai scossa da futili errori.

n) *Tenersi al passo con il tempo.* Quanto tempo serve per spiegare ogni punto della struttura della lezione? A che punto bisognerà trovarsi a metà del tempo a disposizione? Se ci si accorge di essere in ritardo, è inutile – a detta dell'autrice – correre per finire di spiegare tutto quello che si era programmato. Bisogna approntare in anticipo un piano che stabilisca cosa può essere omesso in caso di necessità, ad esempio pianificando che, se si giunge ad un certo passaggio e si riscontra che si hanno a disposizione meno di 15 minuti, allora si proporrà solo un esempio e il resto lo si distribuirà sotto forma di dispense.

3.3.4. *Come padroneggiare le tecniche di conduzione*

a) *Variare il ritmo a cui si parla.* Gli studenti necessitano di tempo per assimilare informazioni nuove e prendere appunti, ma se si parla troppo lentamente si può risultare noiosi. Pertanto è importante, dal punto di vista di Gross Davis, provare a modulare il ritmo per adattarlo al proprio personale stile, al messaggio che si vuole trasmettere e al tipo di auditorio che si ha di fronte. Ad esempio, i passaggi importanti di un argomento andrebbero veicolati in maniera più intenzionale rispetto a quando si porta un esempio di tipo aneddotico. I docenti che tendono a parlare piuttosto velocemente, suggerisce la studiosa, dovrebbero ripete-

re gli aspetti principali in modo da facilitare gli studenti nell'assimilazione di tali contenuti.

b) *Alzare la voce o usare un microfono.* Il modo più semplice ed efficace di verificare che il volume della propria voce sia adeguato è, ritiene Gross Davis, quello di chiedere direttamente ai discenti, o ad un assistente posizionato nelle ultime file, se sentono in modo chiaro o meno. Soprattutto va posta attenzione a che la voce non tenda ad abbassarsi a fine frase. Usando il microfono, puntualizza l'autrice, è buona regola parlare nel modo più naturale possibile.

c) *Modulare la propria voce,* dal punto di vista del tono, del volume, della durata delle parole, dell'intonazione e dell'intensità. Leggere ad alta voce, afferma Gross Davis, è un utile mezzo attraverso cui sperimentare le diverse tecniche vocali. Esistono anche compendi che raccolgono esercizi vocali utili a migliorare l'estensione della voce, nonché l'articolazione e la qualità del tono⁴⁵.

d) *Fare delle pause.* La questione delle pause è uno degli elementi più critici del *public-speaking*, ritiene Gross Davis, in quanto è un meccanismo-chiave per catturare l'attenzione di chi ascolta. Le pause possono essere usate come strumento per puntualizzare alcuni passaggi della lezione, ad esempio per sottolineare un pensiero, una frase, un paragrafo, o anche per enfatizzare un concetto-chiave. Interrompere una frase a metà in modo repentino fa sì che gli studenti sollevino gli occhi dai propri appunti per vedere cosa sta succedendo. Pianificare le pause fornisce anche un po' di riposo sia al docente sia ai discenti, osserva la studiosa. Alcuni docenti bevono un sorso di caffè o di acqua dopo aver enunciato qualcosa su cui vogliono che gli studenti si fermino a riflettere. Altri intenzionalmente fanno una pausa e annunciano "Questa è una considerazione veramente importante" e poi, prima di proseguire, fanno un'altra pausa. Riguardo al tipo di pause da scegliere, chiarisce Gross Davis, quelle in silenzio sono le più efficaci, mentre sarebbero da evitare intercalazioni come "Beh...", "Sapete...", "Ok...", etc.

⁴⁵ Cfr. ad esempio Lowman (1984).

e) *Assumere un atteggiamento naturale mentre si parla.* Innanzitutto va curata la postura, che – secondo l'autrice – dovrebbe essere ben bilanciata sui piedi (con punte e talloni poggiati per terra), evitando oscillazioni ed inconsci dondolamenti. Le ginocchia andrebbero lasciate leggermente rilassate, così come le spalle, tenendo le mani all'altezza del punto vita. Se si usa un leggio, puntualizza la studiosa, è bene evitare di stringerne i lati ed è suggeribile tenere i gomiti lievemente piegati e le mani poggiate appena sul leggio, pronte ad esprimersi in gesti intenzionali (Bernhardt, 1989).

f) *Respirare normalmente.* Una respirazione naturale, osserva Gross Davis, previene i malesseri vocali che influenzano l'intonazione e la qualità della voce. A tale scopo, l'autrice suggerisce di verificare di tanto in tanto, nel corso della lezione, che spalle, collo e mascelle siano rilassati e che gli occhi siano ben aperti. Questo consente di evitare inutili irrigidimenti ai distretti muscolari della gabbia toracica.

3.3.5. *Come concludere una lezione*

a) *Delineare alcune conclusioni per il gruppo degli studenti.* Questo li aiuta a notare che è stato raggiunto un obiettivo, che qualcosa è stato ottenuto durante quell'ora di lezione. Una conclusione ben pianificata, sostiene Gross Davis, completa la presentazione, fa “gli ultimi ritocchi”, suggerisce agli studenti come seguire al meglio e dà loro un senso di conclusione.

b) *Concludere con vigore.* Non si dovrebbe permettere, dichiara Gross Davis, che la lezione si affievolisca o termini nel mezzo di una frase perché è finita l'ora. Pertanto, piuttosto che un “Ho quasi dimenticato che...”, la studiosa suggerisce sempre di scegliere una conclusione che impressioni gli studenti e risuoni nelle loro menti spronandoli a prepararsi per la lezione successiva. Ad esempio si può terminare con una domanda volutamente provocatoria, o con una citazione che pone un tema essenziale, o anche con un riassunto dei principali punti trattati, che a quel punto – puntualizza l'autrice – gli studenti dovrebbero essere in grado di comprendere meglio, potendo avvalersi della lezione appena

terminata. Un altro modo originale, a detta della studiosa, consiste nell'anticipare, in modo insolito, gli argomenti di cui si parlerà nel corso della lezione seguente. Un docente di fisica, ricorda Gross Davis, ha concluso la propria lezione chiedendo ad un volontario di raggiungerlo, di mettersi appoggiato con la schiena al muro e di provare a toccarsi la punta dei piedi. Successivamente il docente ha sfidato gli studenti a riflettere sul perché il volontario non aveva completato il compito con successo. In tal modo, l'argomento della lezione successiva – il centro di gravità – è stato introdotto in un modo vivace ed indimenticabile. Nel caso in cui avanzi del tempo a fine lezione, l'autrice propone di spiegare che, avendo raggiunto in modo naturale un punto di conclusione, si può terminare in anticipo. Tuttavia, conclude Gross Davis, è bene non farne un'abitudine.

c) *Chiudere la lezione con un volume alto della voce*, con un tono deciso e guardando gli studenti. Con essi ci si dovrebbe sempre intrattenere qualche minuto per rispondere ad eventuali domande, osserva la studiosa.

3.3.6. *Come migliorare il proprio stile*

a) *Immediatamente dopo la fine della lezione annotare degli appunti per se stessi*. È estremamente utile, ritiene Gross Davis, valutare la tempistica della propria lezione, l'efficacia degli esempi portati, la chiarezza della spiegazione, etc. Inoltre, andrebbero annotate subito le domande poste dagli studenti o i loro commenti, in quanto questi appunti aiutano ad essere più efficaci nel corso della lezione seguente.

b) *Registrare le proprie lezioni*. Per quanto riguarda le registrazioni audio, l'autrice ritiene che esse siano molto utili in quanto ascoltare il ritmo con cui si parla, le inflessioni che si usano, l'enfasi che si crea modulando l'intonazione e le pause che si fanno permette di capire se il tono utilizzato è stato o meno colloquiale, se la trasmissione delle informazioni è stata chiara, se si è fatto eccessivo uso di intercalazioni, etc.

Per paragonare il proprio stile colloquiale con quello della lezione, Lowman (1984) suggerisce ad ogni docente di chiedere ad un amico di raggiungerlo in una stanza di media grandezza, sedersi, far partire un

registratore audio ed iniziare con l'amico una conversazione parlando prima di se stessi (nome e cognome, età, luogo di nascita, etc.), poi di uno dei libri/film/ristoranti/hobby preferiti, e in tutto questo farsi fare delle domande dall'amico. Dopodiché, va tenuta una breve lezione (5/8 minuti) al proprio amico in un'aula. Dopo qualche giorno si possono ascoltare le due registrazioni nel seguente modo:

- la prima volta, ascoltare tutto senza interruzioni e senza prendere nota di nulla, per verificare l'impressione generale della voce;
- poi, riascoltare annotando le parole che meglio descrivono la propria voce;
- riascoltare ancora una volta, focalizzandosi sull'uso di parole superflue, sul livello di rilassamento e fluidità della voce, sulle fasi respiratorie, sul tono e la velocità, nonché sull'enfasi e l'articolazione;
- il giorno seguente, riascoltare la registrazione della lezione annotando eventualmente le proprie impressioni;
- revisionare le proprie annotazioni per identificare le differenze tra le due registrazioni, considerando stile, uso del linguaggio, ritmo, volume, fluidità, espressività, etc.: ogni differenza riscontrata aiuta a decidere come migliorare.

Nel revisionare la videoregistrazione di una propria lezione, si può innanzitutto guardarla interamente e poi riguardarla senza l'audio o, viceversa, ascoltarla senza video. Le procedure delineate per le registrazioni audio possono essere utilizzate anche per l'analisi e revisione di quelle video. Molte volte, puntualizza Gross Davis, l'impressione che si ha è migliore di come ci si aspettava: magari nella lezione ci si sentiva nervosi, mentre nella registrazione si appare più rilassati. la studiosa conclude che osservarsi in video è un ottimo mezzo per acquisire sicurezza in se stessi.

c) *Avvalersi dell'ausilio di un consulente esperto in public-speaking* che possa aiutare a sviluppare ed evolvere le proprie abilità.

3.4. Harvard University⁴⁶ (1994)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
lecture	students	faculty, graduate student teaching fellows, instructors, teachers

Participatory Lectures (1992; revisionato nel 1994 per la distribuzione alla *Harvard School of Public Health*) è una delle pubblicazioni del *Derek Bok Center for Teaching and Learning*⁴⁷ della Harvard University che riguarda in maniera specifica le lezioni, ritenute – si legge – importanti in quanto consentono di fornire agli studenti sia materiale tecnico sia informazioni teoriche, sia uno schema di riferimento per ciò che viene spiegato sia una serie di argomenti. Inoltre permettono di esporre metodi o portare esempi riguardo a determinati ambiti, e persino – si legge ancora – di ispirare e motivare gli studenti a ricercare oltre.

Allo stesso tempo – riporta *Participatory Lectures* – la lezione spesso amplifica sia la presentazione del materiale spiegato sia l'apprendimento dello stesso da parte degli studenti, quando questi ultimi possono partecipare in modo attivo. Infatti, se gli studenti interagiscono con quanto viene esposto a lezione, generalmente lo comprendono meglio e lo memorizzano più a lungo.

Tuttavia, si legge nella suddetta pubblicazione, dare troppo peso alla partecipazione degli studenti spesso porta come risultato una minore copertura del materiale spiegato durante il corso, sebbene possa risultare in un maggiore apprendimento – da parte degli studenti – di quanto esposto a lezione, dal momento che essi possono cogliere i fondamenti di tale materiale e hanno più occasioni di sciogliere eventuali dubbi.

Nel testo sopraccitato si specifica che, a differenza di quanto comunemente creduto, un alto numero di studenti in aula non preclude la possibilità di tenere lezioni interattive. Infatti, rivolgendosi nello specifi-

⁴⁶ Nella classifica 2008 del *Times Higher Education Supplement* occupa la posizione numero 1.

⁴⁷ Sul portale <http://bokcenter.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k1985&pageid=icb.page11800>, si legge che questo centro è stato fondato nel 1975 allo scopo di migliorare la qualità dell'istruzione universitaria dell'Harvard College. Il centro offre ai vari docenti una serie di programmi di formazione e risorse per promuovere un insegnamento migliore.

co ai docenti, vengono proposti venti suggerimenti da adottare per rendere più attivi gli studenti che prendono parte a lezioni a cui partecipano sino a 1200 persone. Viene anche raccomandato di adottare questi suggerimenti sin dalla prima lezione, in cui – di norma – vengono in un certo senso stabilite le “regole del gioco”. È infatti più difficile, chiarisce la pubblicazione, incentivare la partecipazione degli studenti dopo che per un certo periodo di tempo sono stati abituati a seguire in modo inattivo. Certamente si può impostare una variazione di stile anche a metà corso, ma in tal caso sarebbe meglio che gli studenti fossero informati del “cambio di strategia”.

3.4.1. Venti modi per rendere più interattiva una lezione

Di seguito è riportata una sintesi degli espedienti che *Participatory Lectures* propone per aumentare l’interazione docente-studenti in aula, suddivisi in cinque aree: suggerimenti per avviare la lezione, consigli per incentivare la partecipazione degli studenti, proposte per migliorare le domande, direttive per modificare il proprio stile, indicazioni su come concludere la lezione.

Come iniziare una lezione

- 1) All’inizio del corso o della lezione, è bene *porre agli studenti delle domande su aspetti che riguardano l’argomento che si andrà a spiegare*, per capire cosa ne pensano.
- 2) Oppure si può *formulare un problema e selezionare alcune risposte o soluzioni proposte dagli studenti*. La lezione può dunque proseguire ricercando altre soluzioni ed intessendo una discussione sulla base di quanto emerge.
- 3) Un modo interessante di introdurre gli argomenti da affrontare nel corso, e di scoprire le opinioni degli studenti su tali temi, consiste nel *domandare ai discenti di annotare per conto proprio le risposte ad alcune domande e, successivamente, riunire tali risposte in un piccolo gruppo*. Alcuni esempi presentati in *Participatory Lectures*, tratti da una indagine pre-corso in una facoltà di medicina, sono i seguenti: “Fate una lista dei dieci principali disastri ambientali”, “Definite i dieci disordini organici in cui sono implicati agenti ambientali; fate una lista di dieci

agenti etiologici”; “Identificate le dieci leggi – americane e non – riguardanti l’ambiente e i problemi di cui si interessano”; “Elencate le fasi della valutazione del rischio quantitativo. Quali passaggi richiedono sia l’epidemiologia sia la biostatistica”; etc.

Come stimolare la partecipazione

- 4) Un modo efficace per creare una atmosfera che incoraggi gli studenti a partecipare può essere quello di *usare un tono colloquiale evitando di criticare le domande o i commenti degli studenti di fronte agli altri*. Nel parlare, lo studente si espone ad un rischio, per cui è necessario gestire il suo contributo con tatto. Il linguaggio del corpo del docente, ad esempio, e il suo porsi in maniera “rigida” o “rilassata” sono altri elementi che influenzano la maggiore o minore partecipazione dei discenti. Pertanto in fase di spiegazione è suggeribile muoversi e camminare tra gli studenti, piuttosto che tenere una lezione “ex-cathedra”. In tutto questo, esplicitare le ragioni per cui ci si discosta da uno stile prettamente “tradizionale” di conduzione della lezione è un ulteriore stimolo per gli studenti più intenzionati a partecipare attivamente, in quanto comprendono la motivazione razionale alla base di un approccio che potrebbe apparire loro poco familiare.
- 5) *Se si vuole che gli studenti parlino, bisogna guardarli*. Alcuni docenti usano sollecitare direttamente i discenti, chiamandoli per nome. Tra l’altro, questo è anche un mezzo per incoraggiarli ad usare l’uno i nomi degli altri, la qual cosa è utile in quanto le persone tanto più si conoscono, tanto più sono disposte a parlare. Nel caso di studenti eccessivamente timidi, si può applicare la strategia di invitare a parlare per primi i più volenterosi, a cui porre domande più difficili, riservando per i meno loquaci questioni più semplici da porre alla fine.
- 6) *Invitare gli studenti a sfidare le idee del docente* è un ottimo *escamotage* per instaurare un acceso dibattito, attraverso cui i discenti sono portati a ragionare ed interagire con il materiale didattico. Oltretutto, è uno stimolo alla richiesta di spiegazioni aggiuntive e a domande sui temi affrontati. Per aiutare gli studenti a gestire la discussione in modo più funzionale, il docente può presentare vari punti di vista su un dato argomento e poi definire quale, a proprio parere, sarebbe il migliore. A quel punto i discenti possono proporre i propri punti di vista.

- 7) Quando uno studente pone una domanda, invece di rispondergli direttamente, si può *chiedere ad un altro discente di provare a dare una soluzione*. Se il contesto è quello di una aula molto grande, è sempre consigliabile ripetere le domande che vengono poste dagli/agli studenti, in modo da essere certi che tutti, anche quelli delle ultime file, possano sentire e capire.

Come fare domande nel corso della lezione

- 8) Porre le domande attraverso la lezione fa sì che quest'ultima assuma un carattere più "conversativo". *Domandare agli studenti di rispondere su un determinato argomento alzando la mano* (ad esempio alla domanda: "La direzione dei dati è crescente o decrescente?"), e verificare quanti sono per l'una o per l'altra risposta, è certamente più semplice che invitarli a parlare. *Domande con risposte "a sorpresa" possono catturare l'interesse dei discenti* (ad esempio, durante una lezione di matematica sul calcolo della probabilità, si può chiedere qual è la possibilità che due degli studenti presenti compiano gli anni nello stesso giorno). In generale, *le domande appaiono maggiormente suggestive se non si cerca un'unica risposta esatta e risultano più fruttuose se sono provocanti ed "irrazionali"*. Ad esempio, paragonando gli indicatori di salute di Paesi differenti, si può chiedere agli studenti di indovinare a che livello si posiziona il loro Paese. Successivamente si può instaurare una discussione sul legame tra stato socio-economico e salute, chiedendo ai discenti di predire a quali cambiamenti si andrà incontro nel futuro.
- 9) *Dopo aver enunciato l'argomento-chiave di una lezione, è bene fare una breve pausa e, successivamente, porre una domanda a risposta multipla sulla base di ciò che si è appena spiegato* (ad esempio: "Se l'incidenza della frequenza di tubercolosi è cresciuta a causa dell'aumento di pazienti sieropositivi, ma la durata dei contagi per tubercolosi è rimasta invariata, la prevalenza di tubercolosi è destinata a: a) aumentare, b) diminuire, c) rimanere immutata?"). Si possono quindi invitare gli studenti a votare per la risposta che ritengono esatta e poi, facendoli riunire in piccoli gruppi, sollecitarli a convincere gli altri membri del gruppo della correttezza della propria scelta. Tutto questo nello spazio di pochi minuti, al termine dei quali si può chiedere loro di votare

una seconda volta. Di norma, alla seconda votazione giunge alla risposta esatta un numero considerevolmente maggiore di studenti.

- 10) *Nel caso in cui, nel corso della lezione precedente, siano state assegnate delle letture, è opportuno fare riferimento ad esse durante la lezione, in modo che lo scopo di tali letture sia ben chiaro. Di tanto in tanto, si può anche porre delle domande su queste letture o richiedere ad alcuni gruppi di studenti di preparare in anticipo delle brevi presentazioni sulle proprie considerazioni in merito a quanto letto.*
- 11) *Quando si usano slide, mappe, dispense, etc., non andrebbe esplicitato cosa esse rappresentano, ma bisognerebbe chiedere agli studenti di riferire cosa secondo loro esprimono. Usare questi meccanismi risulta utile ad aiutare i discenti nel riflettere sul problema che s'intende affrontare. Ad esempio, mostrando la mappatura di un casistica di epidemia, ci si può rivolgere agli studenti chiedendo loro di immaginare attraverso quali domande sarebbe possibile giungere ad identificare il fattore scatenante l'epidemia. Oppure, proiettando una tabella di dati su un Paese (tasso di natalità, tasso di mortalità, popolazione, percentuale di popolazione con problemi di cuore, numero di infermieri pro capite, denaro speso per la salute pro capite, Prodotto Interno Lordo, etc.), chiedere ai discenti: "Cosa vi dicono questi dati? Come iniziereste a studiarli? A quale tipo di domande potremmo rispondere e come?"*

Come variare lo stile

- 12) *Un modo per variare il formato della lezione tradizionale consiste nel chiedere agli studenti, suddivisi in gruppi, di svolgere rispettivamente una presentazione, un role-playing, una esposizione teatrale della propria posizione, un dibattito. Oppure, si possono invitare gli assistenti esperti in un determinato settore (attinente all'argomento della lezione) a presentare brevemente il loro ambito di interesse e, sulla base di ciò, intavolare una discussione sui punti illustrati.*
- 13) *Per gestire al meglio i dibattiti in gruppi numerosi di studenti, è preferibile suddividere l'aula in due o quattro gruppi, assegnando un ruolo o posizione ad ogni gruppo. Prima che inizi la discussione, ad ogni "fazione" va lasciato il tempo necessario a sviluppare le proprie posizioni. Ad esempio, discutendo sugli aspetti positivi e negativi di una politica d'intervento o di un provvedimento adottato da una comunità*

di specialisti in un dato settore, si può dividere l'aula a metà per separare le sessioni di *brainstorming*: un gruppo dovrà focalizzarsi sugli aspetti positivi, l'altro su quelli negativi. Se avanza del tempo, i due gruppi possono scambiarsi le posizioni. Un altro strumento di discussione è denominato *public hearing* (lett.: udienza pubblica), in cui un gruppo rappresenta coloro i quali hanno richiesto l'udienza e gli altri gruppi personificano i differenti protagonisti.

- 14) Usare degli *studi di caso* può essere utile per esemplificare gli argomenti che si vogliono trasmettere e condurre la *lecture* sotto forma di discussione piuttosto che di lezione tradizionale. Gli studi di caso risultano particolarmente utili quando si vuole fornire un insegnamento di natura prettamente pratica oppure nel caso in cui si stia affrontando la risoluzione di un problema (*problem-solving*), per mostrare agli studenti come quel problema viene affrontato dagli esperti, in situazioni in cui le risposte ad una domanda siano molte oppure per integrare un'informazione complessa attraverso un'applicazione pratica. Ad esempio, studi di caso concernenti la salute pubblica possono dimostrare la gestione politica dei problemi, stimolando discussioni su molteplici aspetti etici connessi alla prevenzione medica o fornendo esempi reali di applicazione della teoria e specifiche metodologie di pratica medica preventiva.
- 15) Ogni tanto è bene *interrompere la lezione e richiedere agli studenti di scrivere per uno o due minuti una loro risposta ad un determinato problema sorto nel corso della lezione e, successivamente, discutere la data questione*. Quanto scritto fornirà ad ognuno l'opportunità di riflettere ed articolare una risposta e rappresenta anche un'occasione per aumentare la partecipazione attiva degli studenti.
- 16) *I risultati emersi dal lavoro in gruppo andrebbero riportati alla lavagna direttamente dai "rappresentanti" dei singoli gruppi*. Ad esempio, nella prima parte della lezione si possono chiedere agli studenti i punti di forza e di debolezza di uno studio d'intervento e successivamente si può suddividere l'aula in gruppi, ognuno con il compito di definire lo studio d'intervento migliore. Dopodiché, uno studente per gruppo può presentare di fronte ai colleghi le idee emerse nell'ambito del suo gruppo.

Come concludere una lezione

- 17) *Andrebbe sempre riservato del tempo per le domande a fine lezione. Si può chiedere direttamente agli studenti se hanno delle domande da porre oppure se gradirebbero una spiegazione aggiuntiva su un determinato aspetto di quanto spiegato. Se l'orario lo consente, è buona abitudine giungere a lezione un po' in anticipo e trattenersi qualche minuto anche a fine lezione per rispondere alle domande degli studenti ed instaurare delle brevi discussioni con loro. È anche un modo per incentivare i discenti ad esporsi in modo più diretto, oltre che un mezzo per conoscerli. Se questo prolungamento di orario dovesse essere in contrasto con altri colleghi impegnati nella medesima aula, allora si può conversare con gli studenti negli spazi antistanti l'aula.*
- 18) *La lezione andrebbe usata anche come occasione per trattare problematiche e proporre argomenti di discussione sui quali richiedere agli studenti di prepararsi per una successiva applicazione pratica in sede di laboratorio o di esercitazione.*
- 19) *Al termine della lezione, o in qualsiasi altro momento in cui si consideri appropriato fare una pausa, è buona abitudine proporre agli studenti un "quiz" (composto da una sola domanda) sulla base del materiale appena trattato in aula, chiedendo loro di rispondere a tale domanda in maniera collettiva. È meglio uscire e lasciarli soli in aula in modo che possano discutere liberamente per dieci/quindici minuti, passati i quali si può rientrare per sentire la loro risposta e discutere con loro sui perché di tale scelta.*
- 20) *Un buon modo di concludere una lezione è quello di invitare ogni studente a scrivere, in un minuto, a) l'argomento centrale della lezione e b) la principale domanda che ancora rimane insoluta. Alcune delle domande possono essere usate per iniziare la lezione successiva. Uno dei vantaggi di tale tecnica consiste nel fatto che gli studenti sono stimolati ad ascoltare con maggiore attenzione e revisionare i propri appunti con impegno.*

3.5. Ann Rumpus (University of Westminster) (2004)

Termini utilizzati nella fonte originale		
Lezione	studenti	docenti
<i>lecture</i>	<i>students</i>	<i>lecturers, staff</i>

L'*Educational Initiative Centre* (EIC) della University of Westminster ha pubblicato da qualche anno una guida, *Giving Effective Lectures*, curata da Rumpus⁴⁸ (2004), per migliorare la qualità e l'efficacia delle lezioni.

La studiosa parte elencando gli scopi e i vantaggi della *lecture*⁴⁹ nell'ambito dell'istruzione universitaria, nonché gli svantaggi che questo modello comporta e, conseguentemente, le misure che possono essere adottate per ridurli (Tab. 11).

3.5.1. Vantaggi e svantaggi della lezione (e proposte di soluzione)

Tab. 11 – Vantaggi e svantaggi della lezione (e proposte di soluzione)⁵⁰

Vantaggi	Svantaggi	Proposte di soluzione
– Aggiornare gli studenti con materiale estratto da altre ricerche o da edizioni recenti che potrebbero non essere parte della letteratura accademica	– Può verificarsi un sovraccarico informativo, che non agevola i discenti nel processo di apprendimento	– Assicurarsi che gli studenti comprendano lo scopo della lezione; organizzare attività che li aiutino a trasformare l'informazione in cono-

⁴⁸ Direttrice dell'*Educational Initiative Centre* (<http://www2.wmin.ac.uk/mcshand/Ann.html>), un centro che si propone di agevolare lo sviluppo educativo, la promozione di un buon insegnamento, lo sviluppo della ricerca educativa e l'innovazione nella fase di trasmissione dell'istruzione. Il suo impegno nell'EIC va dall'ideazione e progettazione delle attività da svolgere sino alla gestione delle stesse.

⁴⁹ Rumpus sottolinea che la *lecture* può indubbiamente rappresentare un modo funzionale di stimolare gli studenti a proseguire nel lavoro e nello studio, tuttavia spesso le lezioni vengono usate come un mezzo per veicolare informazioni ad un alto numero di studenti senza però considerare il fatto che tali informazioni, in sé e per sé, non garantiscono l'apprendimento di quanto spiegato. Per tale ragione, secondo l'autrice, è necessario che gli studenti interagiscano con l'informazione per trasformarla in conoscenza. Oltretutto, mette in guardia Rumpus, alcuni studenti, in particolare quelli del primo anno, potrebbero non comprendere appieno lo scopo della lezione e quanto da essa si può ricavare.

⁵⁰ Traduzione e rielaborazione da Rumpus (2004).

<ul style="list-style-type: none"> – Fornire agli studenti una struttura di base, che essi potranno in seguito integrare con ulteriori letture – Offrire una sintesi da una varietà di fonti diverse – Stimolare l'interesse degli studenti per l'argomento – Fornire agli studenti il punto di vista di un esperto in modo coinvolgente – Dare l'opportunità al docente di modellare certi processi di interpretazione – Proporre una condivisione dell'esperienza di 	<ul style="list-style-type: none"> – Gli studenti rischiano facilmente di confondersi e perdere il filo della lezione se essa non è chiaramente articolata e correlata agli obiettivi di apprendimento – Nelle sue ricerche, Biggs (2003) ha dimostrato che gli studenti perdono la concentrazione dopo i primi 15/20 minuti e, conseguentemente, se non interviene una variazione di attività, apprenderanno molto poco di quando successivamente spiegato – Gli studenti tendono ad assumere un atteggiamento passivo, soprattutto se vengono date loro poche opportunità di partecipare o anche se si presenta loro troppo materiale insieme – La lezione potrebbe limitarsi ad una esposizione delle capacità del docente piuttosto che mirare all'apprendimento da parte degli studenti – Visto l'alto numero di studenti presenti a lezione, per alcuni può essere percepita come una situazione impersonale ed alienante – Gli studenti possono essere restii a fare domande 	<ul style="list-style-type: none"> scenza e ad apprenderla – Pianificare e organizzare accuratamente le lezioni – Introdurre delle variazioni di attività (cfr. la figura 3 a pagina 140) – Organizzare alcune attività in cui agli studenti venga richiesto di interagire con il materiale di studio, guidandoli nella stesura di appunti, fornendo risposte incomplete che gli studenti dovranno completare – Focalizzare il più possibile le lezioni sugli studenti – Cercare di rendere la lezione il più personale possibile – Usare strategie che incoraggino gli studenti a
--	---	---

<p>apprendimento tra studenti e docenti</p>	<p>di fronte ad un ampio gruppo di studenti, conseguentemente le loro incomprensioni o dubbi importanti possono rimanere irrisolti</p> <p>– In un’aula molto numerosa, alcuni studenti potrebbero comportarsi in maniera non appropriata (chiacchierare, usare il telefono cellulare, etc.)</p> <p>– I ritardatari possono danneggiare il buon esito della lezione</p> <p>– Talvolta viene richiesto di tenere una lezione all’ultimo momento usando il materiale di un collega: ciò potrebbe comportare delle difficoltà per il docente e renderlo insicuro di sé, con l’effetto di farlo apparire impreparato</p> <p>– Se i docenti usano in maniera inappropriata i supporti audiovisivi o non si dimostrano pronti nel caso in cui questi non funzionino, l’apprendimento degli studenti ne risulta danneggiato</p> <p>– Sebbene la fase di espo-</p>	<p>porre domande, soprattutto in gruppi numerosi, assicurandosi che ciò avvenga sin dai primissimi minuti della lezione, in modo da evitare che i discenti assumano un atteggiamento passivo</p> <p>– Fornire direttive comportamentali da tenere durante la lezione, facendo presente il rischio che sorgano problemi qualora gli studenti non comprendano lo scopo della stessa</p> <p>– Affrontare tale questione in maniera decisa, con i mezzi che si hanno a disposizione (regolamenti, etc.)</p> <p>– Elaborare comunque sempre il proprio materiale, anche nel caso in cui possa essere utile basarsi su quello di un collega</p> <p>– Essere particolarmente attenti alla scelta e all’uso dei supporti audiovisivi, approntando un piano “di emergenza” nel caso in cui non dovessero funzionare</p> <p>– Esercitare le proprie ca-</p>
---	---	---

	<p>sizione degli argomenti rappresenti solo uno degli elementi che entrano in azione nel processo di apprendimento, qualora i docenti siano privi o poco dotati di capacità espositive essi rischiano di apparire eccessivamente distaccati o addirittura incompetenti</p>	<p>pacità espositive avvalendosi del <i>feedback</i> di un esterno</p>
--	--	--

3.5.2. Come risolvere o ridurre gli svantaggi della lezione

Nello specifico, la guida redatta da Rumpus approfondisce alcune delle soluzioni proposte nella tabella 11, fornendo esempi pratici, di cui a seguire viene proposta una sintesi.

a) Per *trasformare le informazioni veicolate in conoscenza appresa* può risultare utile, precisa Rumpus, chiarire agli studenti gli obiettivi della lezione, inquadrandola nell'ambito delle altre attività didattiche (laboratori, altri insegnamenti, etc.) e, più in generale, nel contesto dell'intero corso. Inoltre, piuttosto che la semplice trasmissione di informazioni, l'autrice sostiene che sarebbe opportuno proporre punti di vista diversi sull'argomento, sui quali elaborare delle domande da porre agli studenti. La partecipazione il più possibile attiva dei discenti è infatti fondamentale, a detta della studiosa, in quanto il processo di apprendimento non può ridursi ad un mero assorbimento di nozioni. Ad esempio, una rapida discussione con gli studenti su quello che si aspettano dalla lezione, e su come il docente l'ha organizzata, può rappresentare un semplice mezzo per incrementare il coinvolgimento dei discenti.

b) La *pianificazione delle lezioni* è un altro accorgimento che – secondo Rumpus – andrebbe sempre seguito, in quanto consente di dare continuità al percorso formativo. Concludere la lezione con una sintesi su quanto affrontato – o, meglio ancora, chiedendo a qualche studente di riassumere i punti salienti trattati – “cementa” notevolmente le conoscenze trasmesse (Biggs, 2003).

c) Un discorso a parte andrebbe riservato alla questione dell'*attenzione*, o meglio, alle strategie per ridurre il calo di concentrazione che inevitabilmente si verifica dopo i primi 15/20 minuti di lezione. Una variazione di attività risulta utile in tal senso (cfr. la figura 3), e alcune strategie sono applicabili anche in aule molto numerose. Ad esempio, si possono proporre ai discenti delle domande a risposta multipla su quanto spiegato nella lezione precedente e rilevare le varie risposte per alzata di mano. Rumpus suggerisce che le domande presentino difficoltà progressiva (più semplici ad inizio lezione, man mano sempre più complesse) oppure propone di invitare gli studenti ad elaborare esempi pratici su una particolare questione e successivamente sentire il punto di vista di uno o due studenti (diversi da lezione a lezione). Offrire di tanto in tanto delle brevi pause è certamente indicato, osserva l'autrice, non solo per permettere uno "stacco", ma anche per consentire la riflessione sui temi trattati.

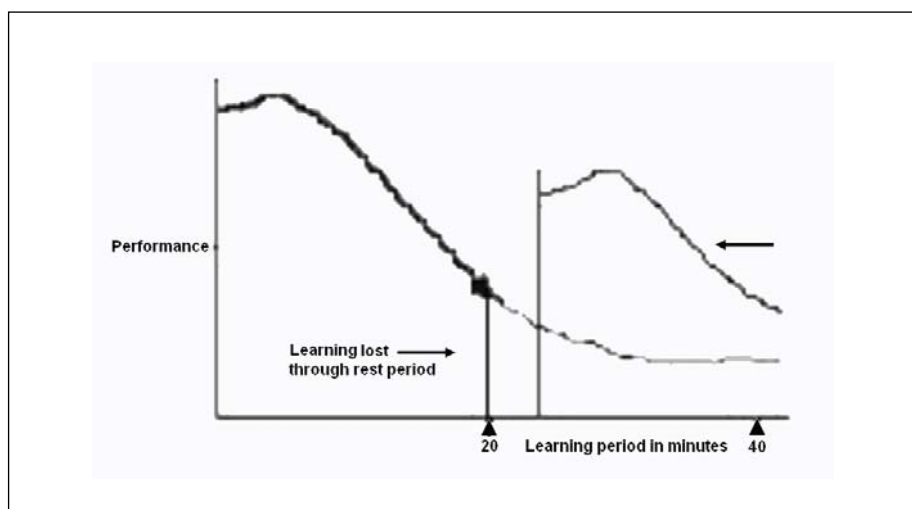


Fig. 3 – Effetti sulla performance degli studenti in una lezione grazie ad una variazione di attività (fonte: Bligh, 1998)⁵¹

d) Rumpus raccomanda, all'inizio dell'anno accademico, di spendere del tempo per *conoscere qualcosa del retroterra socio-culturale e formativo*

⁵¹ La curva di destra mostra la risalita del livello di *performance* dei discenti, ottenuta grazie ad una modifica alle attività, avvenuta poco dopo i venti minuti di lezione. Bligh ha estrapolato questa rappresentazione grafica dall'esame di una ricerca empirica sull'attenzione e l'apprendimento.

degli studenti, in modo da poter “calibrare” gli esempi da proporre nel corso dell’anno. Afferma che sarebbe ancora meglio se fossero proprio gli studenti a contribuire con esempi tratti dalla propria esperienza quotidiana.

e) Le lezioni, oltre che centrate sullo studente, secondo Rumpus dovrebbero essere il più “personali” possibile. A tal scopo, mantenere il contatto visivo sull’auditorio, camminare lungo l’aula e cercare di imparare qualche nome non sono gli unici utili *escamotage*. Infatti, continua l’autrice, si può – ad esempio – suddividere l’intera aula in “squadre” a cui assegnare un nome e a cui sottoporre dei quesiti, avviando quindi una sorta di “gara”. In tal modo, anche gli studenti delle ultime file vengono coinvolti e si mantengono più concentrati. Una regola generale che Rumpus suggerisce per instaurare e mantenere un clima sereno è quella di sorridere agli studenti e ringraziarli per i loro contributi, per le loro domande e per l’attenzione che hanno dimostrato. È anche buona regola, continua l’autrice, presentarsi alle lezioni in orario, o ancor meglio in anticipo, per intrattenersi a parlare con gli studenti già presenti, anche per carpire informazioni utili sulle loro difficoltà e aspettative.

f) Rumpus ribadisce che la *puntualità* da parte del docente è di essenziale importanza, anche per evitare che, a loro volta, gli studenti si presentino a lezione in ritardo. Con i ritardatari, soprattutto se “cronici”, la studiosa propone di usare la massima fermezza, cercando però, allo stesso tempo, di far loro capire che quel tipo di comportamento non è rispettoso soprattutto nei confronti degli altri studenti. Per salvaguardare il buon esito della lezione, a tal proposito, l’autrice puntualizza che è inutile perdere tempo a sintetizzare ai ritardatari quanto spiegato all’inizio della lezione: è loro responsabilità informarsi su ciò che è stato detto in loro assenza.

g) Per potersi avvalere al meglio dei *supporti audiovisivi* forniti dalla struttura che ospita la lezione, Rumpus ritiene innanzitutto indispensabile sapere di cosa si dispone e, in ogni caso, organizzare delle alternative nel caso in cui il supporto scelto non funzioni. Usare una varietà di supporti, soprattutto quelli visivi, può essere un utile mezzo per introdurre una variazione di attività nel corso della lezione, ma sarebbe bene – osserva l’autrice – evitare di ridurre ad una serie di diapositive alcuni argomenti che possono essere più efficacemente spiegati in forma esclu-

sivamente orale o al massimo con l'ausilio di una lavagna (eventualmente luminosa). In sostanza, anche su questo aspetto Rumpus raccomanda di trovare la giusta misura, ricordando sempre che l'uso dei supporti audiovisivi serve allo scopo di aiutare gli studenti ad apprendere, per cui è preferibile mantenersi sul semplice ed avvalersene solo se realmente utili.

h) Un approfondimento particolare meritano le *abilità di presentazione* che il docente dovrebbe possedere e/o sviluppare. Rumpus *in primis* puntualizza che, nel miglioramento delle proprie capacità espositive, il docente non deve mai dimenticare che esse risultano funzionali solo se, allo stesso tempo, si continuano a seguire gli accorgimenti proposti pocanzi.

Tuttavia l'autrice considera indubbia l'importanza di saper presentare gli argomenti in maniera adeguata, soprattutto nel caso della lezione, che "si gioca" prevalentemente sull'esposizione verbale da parte del docente. Alcuni suggerimenti forniti dalla guida da lei scritta sono i seguenti:

- iniziare la lezione sorridendo agli studenti; se è la prima lezione o se il gruppo è molto numeroso (per cui non si può essere certi che tutti i presenti siano assidui frequentanti o invece si trovino in aula per la prima volta) è bene presentarsi brevemente;
- definire sin dall'inizio lo scopo della lezione e i suoi obiettivi didattici;
- assicurarsi di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula (si può fare una verifica con uno o due studenti delle ultime file); modificare il tono della voce; introdurre delle pause;
- usare un linguaggio accessibile all'uditorio, evitando termini estremamente specialistici;
- evitare di leggere direttamente dai libri o dagli appunti, a meno che non si tratti di brevi citazioni o simili;
- osservare con lo sguardo tutti gli studenti, non solo quelli delle prime file;
- proporre il passaggio da un argomento all'altro, nel corso della spiegazione, come un'esplorazione di diversi punti di vista;

- quando s'introduce un'attività diversa, accertarsi che le istruzioni siano ben chiare a tutti gli studenti, eventualmente scrivendole su una lavagna;
- riservare, a fine lezione, del tempo sufficiente a sintetizzare/riassumere quanto spiegato.

In conclusione, per Rumpus la chiave del successo della lezione consiste nel considerarla un'esperienza di apprendimento *per gli studenti*, piuttosto che l'opportunità – per il docente – di “sfoggiare” le proprie abilità espositive. A tale scopo, conclude la studiosa, obiettivi chiari e un'adeguata struttura consentono più facilmente di “centrare” la lezione sugli studenti, anche nel caso in cui si tratti di un gruppo molto numeroso nel contesto di un'aula magna.

3.6. Parham Aarabi (Cambridge University Press⁵²) (2007)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
lecture	students, audience	lecturers

In una pubblicazione edita dalla *Cambridge University Press* nel 2007 ed intitolata *The art of lecturing*, l'autore – Aarabi⁵³ – offre una panoramica a 360 gradi sulla lezione, dalle nozioni di base alla struttura logica delle diverse fasi che la compongono, dalle cose da fare (o da evitare) durante la lezione ai supporti audiovisivi più efficaci, dagli errori più comuni all'atteggiamento psicologico che un docente dovrebbe tenere, dalle strategie da usare in sede d'esame alla relazione lezione-laboratorio, etc. Viene anche dedicato un capitolo all'utilizzo di questo modello didattico in contesti non accademici (presentazioni commerciali, professionali, etc.).

⁵² Nella classifica 2008 del *Times Higher Education Supplement*, la University of Cambridge occupa la posizione numero 3.

⁵³ Fondatore e Direttore dell'*Artificial Perception Laboratory* alla University of Toronto. È stato insignito di molti premi nel campo dell'insegnamento, tra cui – nel 2004 – l'*IEEE Mac Van Valkenburg Early Career Teaching Award*, un riconoscimento internazionale che viene assegnato in base alla *inspirational classroom instruction*, come viene chiarito sul portale <http://ewh.ieee.org/soc/es/esawards.html>

3.6.1. Componenti principali della lezione

Introducendo il concetto di *lecture*, Aarabi, citando l'*American Heritage® Dictionary of the English Language* (2000), la definisce come “an exposition of a given subject delivered before an audience or a class, as for the purpose of instruction”⁵⁴ e quindi passa a descrivere gli elementi essenziali che entrano in gioco nella lezione.

1) Il primo – e più importante, secondo Aarabi – sono gli *studenti*, che rappresentano la ragione per cui quella lezione ha luogo. Inoltre, essi costituiscono il parametro per verificare il successo o meno della lezione, nonché la fonte di energia ed ispirazione per il docente.

2) Il *docente* è il secondo fondamentale costituente della lezione, definito *the master of the show*, in quanto non solo stabilisce il ritmo, il tono e lo stile della *lecture*, ma è anche responsabile nel recepire emozioni, sentimenti ed energia dagli studenti e nel focalizzare tutto questo nella presentazione e descrizione dei vari argomenti.

3) Infine, il terzo componente centrale della lezione è quello che Aarabi definisce *lecturing medium*, ovvero – chiarisce – il modo e la forma con cui le idee vengono trasferite dal docente agli studenti. Aarabi afferma che si può considerarlo come un canale di comunicazione o un legame tra docente e discenti, che di regola è costituito dal discorso orale, sebbene possa anche consistere in una presentazione Power Point o nella proiezione di slide, etc.

Per assicurarsi che la lezione sia efficace, secondo Aarabi vanno tenuti in debita considerazione tutti e tre i fattori sopracitati. L'autore osserva che gli studenti, ad esempio, facilmente divengono stanchi, annoiati o confusi e si raccomanda che questo sia evitato ad ogni costo. Il *lecturing medium*, riconosce l'autore, talvolta può creare confusione oppure essere eccessivamente ricco di contenuto (Aarabi suggerisce di pensare, come esempio, ad una presentazione Power Point “congestionata”), oppure il docente può perdere il controllo degli studenti o parlare ad un ritmo inappropriato (ad esempio, osserva Aarabi, proiettando le slide troppo rapidamente) oppure far calare l'interesse degli studenti per quanto

⁵⁴ Trad. it.: Una esposizione su un certo argomento di fronte ad un auditorio o ad una classe, allo scopo di insegnare.

spiegato. Questi punti, a detta dell'autore, stabiliscono la differenza tra una lezione eccellente ed una cattiva, noiosa e confondente.

3.6.2. *Gli studenti della generazione "internettiana"*

Una considerazione a parte – dal punto di vista di Aarabi – andrebbe posta sull'influenza dei progressi tecnologici – avvenuti negli ultimi 10/15 anni – sulle generazioni di studenti che al giorno d'oggi popolano le università. In sostanza, l'autore ritiene che la presenza costante di un televisore e di una connessione internet nella vita dei giovani di oggi abbia sensibilmente modificato la loro aspettativa nei confronti della lezione. In che modo? Aarabi suggerisce di partire analizzando la modalità con cui avviene la navigazione in internet. Essa, quasi interamente, è sotto il controllo dell'utente, il quale a propria discrezione può passare da un sito all'altro (o spegnere del tutto il computer) se quelle pagine web non sono di suo gradimento. Oltretutto, continua l'autore, navigare su internet è un'esperienza interattiva, in quanto si può scegliere quando scorrere il testo in avanti, quando passare alla pagina seguente, etc. D'altro canto – puntualizza – sebbene la televisione sia un mezzo meno interattivo, l'utente può comunque dire la sua, semplicemente cambiando canale o spegnendo la TV.

Dal momento che coloro i quali si occupano del contenuto offerto da questi due tipi di media sono ben consapevoli, secondo Aarabi, del potere che l'utente ha nelle proprie mani, essi lavorano a che tale contenuto sia allettante ed esaltante, allo scopo di ridurre la possibilità che l'utente lasci quel sito o cambi canale.

Aarabi suggerisce che le stesse aspettative in riferimento al contenuto siano presenti nel contesto della lezione e ricorda che cinquant'anni fa non esisteva questo tipo di aspettativa e, di conseguenza, i docenti potevano essere noiosi e freddi, mentre oggi – prosegue – tutti i docenti devono risultare accattivanti ed entusiasmanti. Nelle lezioni deve essere presente un "fattore scioccante" (*shock factor*, come scrive l'autore), ovvero elementi di sorpresa (cambi di attività, domande provocatorie, slide che colpiscono la sensibilità di chi osserva, etc.) proposti di tanto in tanto, alternati ad espedienti volti a ri-focalizzare l'attenzione degli studenti.

Va però notato – precisa Aarabi – che, mentre espedienti ed elementi scioccanti possono aiutare a migliorare una lezione (a patto che siano usati in modo adeguato), niente può eliminare la necessità di una lezione chiara, ragionata e accuratamente presentata.

3.6.3. *L'atteggiamento mentale del docente*

Aarabi puntualizza che, trovandosi di fronte a centinaia di studenti, talvolta ipercritici, spesso non ci si sente a proprio agio e questo influenza sensibilmente l'efficacia della propria lezione. A tal riguardo, individua i principali errori in cui un docente rischia di cadere:

- 1) se prova paura dei discenti, tale paura gli impedisce di tenere una buona lezione;
- 2) se li analizza troppo nel dettaglio, si confonde;
- 3) se li ignora, la sua lezione si trasforma in una sorta di meccanica ripetizione video.

Al contrario, Aarabi ritiene che sia estremamente importante “catturare” quelle centinaia di studenti e condurli nel proprio mondo, condividendo con loro i propri pensieri. Si deve irradiare sicurezza in se stessi e mantenere il controllo della lezione in ogni istante. Si può vincere la paura focalizzandosi sugli studenti, piuttosto che su se stessi.

Un adeguato atteggiamento mentale è essenziale, secondo l'autore, per preparare correttamente e trasmettere efficacemente la lezione. Ad esempio, l'abilità che alcuni docenti presentano nel combattere i propri timori o nel convogliare le proprie emozioni in azioni positive e produttive può avere un enorme impatto sulla lezione. Inoltre – prosegue – quando un docente non teme di fare una cattiva figura, tende a condurre la lezione in un modo più divertente, appassionato, che niente ha a che vedere con quelle che Aarabi definisce noiose e “prudenti” lezioni tenute da quei docenti costantemente preoccupati di provare qualcosa di nuovo. Tutto questo, secondo l'autore, va ricordato molto prima di cominciare a preparare la lezione, in modo da massimizzarne l'efficacia.

Aarabi puntualizza che insegnare, condurre una lezione, parlare in pubblico, tenere un discorso di motivazione o una presentazione sono solo nomi diversi di una medesima azione, che rappresenta un'arte che si può signoreggiare in modo sorprendentemente semplice.

Per combattere il nervosismo, fronteggiare la paura e riprendersi da una lezione andata male, l'atteggiamento che Aarabi consiglia ai docenti consiste nell'abituarsi a non temere l'insuccesso (apprendendo ad affrontarlo in modo appropriato e con decisione). Talvolta può addirittura essere una buona idea quella di ricercare il fallimento al fine di sradicare ogni paura di esso. Fa parte di un corretto atteggiamento, a detta dell'autore, anche l'avvalersi di emozioni più forti – ad esempio la rabbia – per combattere e dimenticare la paura.

I docenti che Aarabi reputa migliori sono quelli che hanno una motivazione "soprannaturale" – come lui definisce – per le proprie lezioni e non temono di tenerne di cattive (sebbene ad ogni occasione s'impegnino per rendere la lezione efficace): le proprie emozioni li riforniscono continuamente di energia e forza. Assieme ad uno stile di vita attivo, determinato e sano, questo atteggiamento – più di qualsiasi altra cosa – rappresenta secondo Aarabi la principale chiave di successo per un docente. Senza di esso, qualunque trucco, espediente o strategia didattica è, a detta dell'autore, solo un vano tentativo che nella maggioranza dei casi non porta ad alcun miglioramento della lezione.

In sintesi, Aarabi puntualizza che, nel suo atteggiamento mentale verso la lezione, un docente dovrebbe ricordare i seguenti suggerimenti:

- a) prima della lezione, provare a rilassarsi e calmarsi, focalizzandosi esclusivamente sul corretto atteggiamento da tenere nella lezione;
- b) motivarsi a ricordare il compito che va perseguito e il suo significato;
- c) pensare alle centinaia di studenti che avranno bisogno del proprio aiuto per apprendere e crescere intellettualmente;
- d) non temere di tenere una cattiva lezione, in fondo – sostiene Aarabi – capita a tutti nella vita;
- e) ricordarsi che essere nervosi e avvertire un pizzico di paura è un buon segno;
- f) pensare alla propria paura come ad un nemico e riflettere sulle strategie per fronteggiarla ed eventualmente annientarla;
- g) provare a re-incanalare la propria paura, trasformandola in maggiore energia e passione per la lezione;

- h) se ciò non funziona, provare ad arrabbiarsi per il proprio nervosismo e la propria paura;
- i) fidarsi di sé e delle proprie capacità, essere sicuri di tenere una buona lezione e quindi iniziarla.

3.6.4. *Strategie per incrementare l'efficacia della lezione*

Probabilmente, sostiene Aarabi, ciò che un docente impegnato in una lezione dovrebbe sempre ricordarsi è fare attenzione al pubblico che ha di fronte. Come precedentemente spiegato, infatti, essendo gli studenti di oggi significativamente influenzati dalla presenza della televisione e di internet nella propria vita quotidiana, per suscitare il loro interesse e la loro partecipazione è indispensabile che la lezione sia tanto organizzata quanto provocatoria, più simile ad uno show televisivo che ad una lezione accademica della metà del Novecento⁵⁵. In sostanza, Aarabi ritiene che la lezione vada “modellata” e condotta sulla base delle caratteristiche ed esigenze degli studenti.

A tale scopo, secondo l'autore è utile definire quali sono i parametri che determinano l'efficacia di una lezione, ovvero:

- 1) la qualità degli studenti;
- 2) la qualità della lezione;
- 3) la qualità del docente.

Secondo lo studioso, ognuno di questi parametri può essere controllato e modificato dai docenti esperti. Ad esempio – prosegue – è importante sapere che la capacità di elaborazione delle informazioni in dote alla maggioranza degli studenti è simile ad uno stretto canale informativo. Ciò significa che, se viene comunicato un quantitativo di informazioni eccessivo o scarso, il risultato finale consisterà in una riduzione della comprensione rispetto a quando – invece – il docente veicola la trasmissione al ritmo ottimale.

Per adottare il giusto ritmo e scegliere correttamente le varie azioni da intraprendere nel corso della lezione, esistono alcuni indicatori che – dal punto di vista di Aarabi – *possono fungere da “guida”*:

⁵⁵ Si ricordi l'espressione con cui l'autore definisce il docente, riportata a pagina 144: *the master of the show*.

- il livello di rumore nell'aula, che andrebbe tenuto sempre al limite minimo⁵⁶;
- il tipo di domande che viene posto durante la lezione;
- lo sguardo e l'espressione degli studenti.

In tutto, Aarabi raccomanda di ricordarsi che ogni 20/30 minuti è fortemente consigliato un momento di pausa oppure un'attività "scioccante" – di cui si è già parlato – o divertente, che possa riattivare gli studenti evitando il fisiologico calo di attenzione che inevitabilmente li colpisce.

Altri semplici accorgimenti che Aarabi indica come un valido aiuto per incrementare la qualità dell'esposizione sono i seguenti:

- proporre qualcosa di originale durante la presentazione della lezione;
- essere in connessione con gli studenti (ovvero non assumere un atteggiamento distaccato nei loro confronti);
- semplificare la spiegazione e focalizzarsi sui punti fondamentali piuttosto che rigirarsi in dettagli superflui (questo è valido anche nella preparazione del materiale per i supporti audiovisivi);
- dal momento che il successo della lezione dipende dal docente, nel corso della spiegazione egli dovrebbe assumere un atteggiamento di offensiva, piuttosto che rimanere sulla difensiva (se ad esempio qualcuno tra i discenti continua a parlare, è responsabilità del docente riprenderlo);
- in ogni caso, bisogna sempre dimostrare rispetto per gli studenti e rivolgersi loro in modo cordiale.

In conclusione, Aarabi puntualizza che, dal momento che la lezione è una relazione che coinvolge individui e situazioni continuamente mutevoli, di volta in volta le regole e le strategie proposte possono legger-

⁵⁶ A tale scopo, l'autore osserva che è fondamentale spegnere sul nascere i focolai di rumore in aula, altrimenti gli studenti – notando che il docente non interviene a far tacere due o più studenti che parlano tra di loro – cominceranno loro stessi a parlare. A tal proposito, Aarabi aggiunge anche che i docenti più astuti fanno attenzione, durante le pause delle proprie lezioni, ad individuare anche le conversazioni meno rumorose tra studenti e le interrompono o con una battuta ironica o avvicinandosi e riprendendo lo studente o gli studenti in questione. L'autore ritiene che il silenzio in aula sia fondamentale, altrimenti metà del tempo dedicato alla lezione viene perso per riconnettere gli studenti alla spiegazione.

mente variare. Tuttavia, i principi qui esposti, nelle loro linee generali, possono essere d'aiuto a qualunque docente, sia esso un "novizio" o un "veterano".

Inoltre, l'autore suggerisce di ricordare che anche il migliore dei docenti inevitabilmente può commettere degli errori e, in casi del genere, è inutile cercare di nasconderli: lo scontro diretto con l'errore – puntualizza – è un segnale di sincerità che chi ascolta apprezza sempre.

3.7. University of Minnesota⁵⁷ (2008)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	Docenti
<i>lecture</i>	<i>students</i>	<i>lecturers, instructors</i>

Una delle risorse che il *Center for Teaching and Learning* (CTL)⁵⁸ della University of Minnesota rende disponibile *on-line* è una guida (aggiornata al 2008) per incrementare l'efficacia delle lezioni. Essa delinea innanzitutto una panoramica generale sulla funzione ed importanza di tale modello didattico, richiamando il dibattito decennale che interessa questo tema, specificando che esso è ancora vivo e costringe i docenti universitari ad una riflessione sulle proprie modalità d'insegnamento.

La guida specifica che, in passato, le ricerche sulla *lecture* si sono focalizzate su come migliorare la trasmissione dei contenuti da parte dei docenti attraverso esercizi volti a motivare il pensiero critico degli studenti, ovvero, su come integrare elementi di discussione pedagogica all'interno delle lezioni.

⁵⁷ Nella classifica 2008 del *Times Higher Education Supplement* occupa la posizione numero 87.

⁵⁸ Sul proprio portale (<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/about/index.html>), il CTL presenta la propria *mission* (offrire un servizio alla comunità universitaria attraverso l'impegno per realizzare un insegnamento e apprendimento eccezionali) e i tre principali obiettivi che si propone di raggiungere: 1) condurre, portare avanti e supportare le iniziative del *campus* [universitario] che influenzano la *mission* educativa dell'università; 2) avviare e sostenere partenariati con le varie strutture dell'università (dipartimenti, *college*, *campus*, etc.) per portare avanti le migliori pratiche d'insegnamento; 3) approfondire la conoscenza pedagogica e l'efficacia didattica della comunità didattica dell'università.

Viene anche puntualizzato che, dal momento che la lezione tradizionale è “conveniente” da un punto di vista economico, in quanto con un minimo di risorse permette la trasmissione di informazioni ad un elevato numero di studenti, i docenti sono chiamati a trovare modi innovativi di veicolare i diversi argomenti per venire incontro alle esigenze degli studenti, ormai – si legge – riuniti in aule sempre più affollate. In sostanza, prosegue la guida, il dibattito che ha per oggetto la lezione non solo non si è affievolito, ma ha addirittura assunto una maggiore complessità, in cui si incrociano gli elementi più disparati.

3.7.1. Cosa caratterizza una buona lezione?

– *Le qualità di una buona lezione: organizzazione, dialogo, stimolo al pensiero critico.*

Nelle lezioni efficaci, si legge nella guida, vengono comunicati nuovi termini e concetti, delineati contesti storici, dimostrate funzioni e illustrate connessioni complesse tra idee. Se ben organizzate e vivaci (“vibrant”, come è scritto sul portale), le lezioni offrono modalità funzionali di spiegare importanti dettagli a gruppi numerosi e variegati di studenti. Ben distante dal monologo unidirezionale che funge da “scarico informativo” dal docente allo studente, secondo la guida, una buona lezione offre ai discenti le basi su un certo argomento ed include attività che li stimolino a ragionare in maniera critica su di esso. Infatti, una buona lezione è in grado di forgiare il pensiero critico degli studenti quando “un docente mette in dubbio i propri assunti, riconosce i dilemmi etici celati nelle proprie personali posizioni, richiama teorie, fatti e filosofi in contrasto con quanto spiegato – ma che egli afferma di aver di proposito visionato – e dimostra apertura verso punti di vista alternativi” (Brookfield, 1995).

– *Le qualità di un buon docente: organizzazione, entusiasmo, capacità comunicative, determinazione.*

La guida chiarisce che, attraverso una buona lezione, si possono educare i discenti a focalizzare la propria attenzione per individuare e ricordare i concetti centrali della lezione.

Considerando le strategie proprie della retorica – relative a contesto, auditorio, risorse visive e dimostrazione del materiale (ad esempio, ge-

sti, movimenti, tono della voce) – nel definire il contenuto e la presentazione della lezione, un buon docente – puntualizza la guida – la organizza in brevi unità, includendo attività di “stacco” per ridurre la passività degli studenti e stimolare il loro pensiero critico e le loro abilità di *problem-solving*.

Il docente, in questo caso, fornisce guide di studio, esempi di domande, panoramiche sulla lezione o anche appunti, slide o dispense come integrazione. Un buon docente – riferisce la guida – comprende che il “format” della lezione può consentire di condividere l’entusiasmo per un argomento accademico, in quanto i discenti ascoltano le informazioni veicolate dal docente, ma solo lavorandoci sopra possono riuscire ad elaborarle.

3.7.2. *Suggerimenti per preparare e tenere una lezione efficace*

I seguenti suggerimenti, riportati nella guida, sono organizzati sulla base delle tre fasi che essa individua come contraddistinguenti la lezione:

- 1) introduzione;
- 2) fase centrale;
- 3) conclusione.

1) *L'introduzione della lezione*

a) Pianificare l'introduzione in modo da catturare l'interesse di chi ascolta.

- Suggerimento: sollevare una questione a cui si darà risposta a fine lezione.
- Esempio: “Entro la fine della lezione, dovrete essere in grado di rispondere alla seguente domanda: ‘I questionari basati sui saggi scientifici sono migliori di quelli oggettivi?’”
- Suggerimento: porre un problema storico o corrente in relazione al contenuto della lezione.
- Esempio: “Gauss congetturò che il numero di numeri primi fino a qualunque punto X è minore di una certa funzione infinitamente derivabile, facilmente calcolata come funzione di X . Questa conget-

tura fu supportata da molte prove numeriche. Tuttavia, nel 1914 Littlewood provò che, di fatto, la relazione diviene falsa per una sequenza infinita di X molto grandi. Diamo un'occhiata al ragionamento di Littlewood".

- Suggerimento: spiegare la relazione tra il contenuto della lezione e le esercitazioni di laboratorio, i problemi da risolvere a casa, gli interessi sulla carriera professionale, etc.
- Esempio: "Oggi parleremo degli indici del costo della vita, un argomento di macroeconomia che vi aiuterà a comprendere le recenti discussioni svoltesi in sede di Congresso riguardo all'inflazione".
- Suggerimento: mettere in connessione il tema centrale della lezione con quello delle lezioni precedenti.
- Esempio: "Nel corso delle ultime settimane ci siamo occupati di Skinner, Osgood e altri, che hanno trattato l'acquisizione del linguaggio da un punto di vista comportamentistico. Oggi introdurremo una prospettiva diversa sull'acquisizione del linguaggio e sull'apprendimento. Passeremo il resto di questa settimana e di quella seguente a comprendere questa visione e a paragonarla con la posizione comportamentista".
- Alternativa: chiedere direttamente ad uno studente di riassumere il contenuto delle lezioni precedenti.

b) Fornire una breve panoramica sul contenuto della lezione.

- Esempio: "In Inghilterra, in epoca Vittoriana, il conflitto tra religione e scienza era ben riflesso nella letteratura. Oggi analizzeremo i due poemi *In Memoriam* e *Dover Beach* che illustrano tale conflitto".

c) Riferire agli studenti come ci si aspetta che usino il materiale appreso a lezione.

- Esempio: "Oggi presenterò uno specifico modello di valutazione e illustrerò la sua applicabilità in diversi tipi di settori. Quando in settimana vi vedrete nel corso della discussione di gruppo, vi sarà

richiesto di applicare il modello in fase di discussione sulla decisione di Brown in contrasto con quella del Collegio d'Istruzione".

d) Definire o spiegare la terminologia nuova.

- Esempio: "In fisica, il termine 'lavoro' ha un preciso significato tecnico. Il lavoro compiuto da una forza F quando l'oggetto su cui agisce esegue uno spostamento [fare un disegno alla lavagna] si definisce: $L = F \times s$. Si assume che F non subisca modificazioni sostanziali durante il movimento e che possa essere positiva, negativa o uguale a zero. Ora diamo un'occhiata al digramma e verifichiamo quanto avete compreso la definizione di lavoro".

2) *Il corpo centrale della lezione*

a) Organizzare.

Sulla guida della University of Minnesota, si legge che la flessibilità nell'organizzazione della presentazione consente di rispondere alle domande degli studenti e ascoltare i loro commenti. A tal fine, viene suggerito di definire con chiarezza i punti-chiave da sviluppare e valutare quanto spazio concedere all'approfondimento degli stessi, onde evitare di cadere nell'errore di descrivere minuziosamente ogni dettaglio (facendo in tal modo perdere agli studenti la visione d'insieme del tema) o di presentare molte idee senza svilupparle adeguatamente (con il rischio di impedire agli studenti la comprensione delle stesse).

b) Suddividere il materiale in ordine logico.

Gli schemi organizzativi suggeriti nella guida si definiscono:

- 1) *di causa-effetto*: gli eventi vengono citati e spiegati in riferimento alle proprie origini. Ad esempio, si può dimostrare come il movimento rivoluzionario americano alla fine del 1700 abbia influenzato la politica britannica all'inizio del secolo seguente;
- 2) *temporali*: i concetti vengono organizzati in maniera cronologica. Ad esempio, un docente, spiegando le fasi di un modello di supervisione clinica, innanzitutto delinea il primo passo da compiere, poi il secondo, etc.;
- 3) *per argomenti*: ci si focalizza sui parallelismi tra diversi argomenti di discussione. Ad esempio, un docente, nel descrivere le caratteristiche di determinate patologie comuni a cani e gatti, può parlare

della loro etiologia, citando alcuni casi tipici e trattando i fattori predisponenti;

- 4) *di problem-solving*: dopo aver posto il problema vengono presentate diverse possibilità di soluzione. Ad esempio, una lezione sulla crisi missilistica a Cuba potrebbe iniziare illustrando il problema della politica estera e proseguire presentando le alternative di soluzione a disposizione del presidente Kennedy;
- 5) *pro/contro*: si tratta di una discussione su un dato argomento condotta da due diverse angolazioni. La lezione, ad esempio, può analizzare i vantaggi e gli svantaggi del modello tradizionale di lezione;
- 6) *ascendenti/discendenti*: gli argomenti della lezione sono organizzati secondo la loro importanza, familiarità o complessità. In una lezione introduttiva alle malattie che colpiscono gli animali, ad esempio, si potrebbero discutere prima le patologie di importanza basilare, poi quelle secondarie e, da ultime, le terze in ordine di gravità.

c) Prevedere del tempo nel corso della lezione per riassumere le idee-chiave e preparare esempi rilevanti per illustrarle.

Per mostrare la relazione tra i concetti basilari di quanto spiegato, può risultare utile effettuare delle variazioni. Attraverso la lezione è comunque necessario verificare la comprensione degli studenti attraverso le seguenti misure:

- invitare i discenti a rispondere a specifiche domande, ad esempio: “Chi può descrivere a parole proprie la teoria della trasmissione neurale?”;
- chiedere agli studenti se hanno dubbi, ad esempio: “Volete chiarimenti riguardo all’applicazione delle regole di Kirchhoff al problema n. 6?”;
- presentare un problema o situazione che richiede di utilizzare il materiale presentato durante la lezione per ottenere la soluzione, ad esempio: “Negli ultimi giorni abbiamo trattato l’analisi regressiva. Come possiamo usare le informazioni acquisite per predire il vostro voto finale all’esame, considerando il risultato

ottenuto all'esonero di metà anno e la correlazione tra i voti di metà anno e quelli finali?";

- osservare gli studenti per coglierne i segnali non verbali di confusione o non comprensione di quanto esposto, ad esempio cercando di notare se distolgono lo sguardo, chiacchierano, controllano l'orologio, etc.

d) Chiedere agli studenti di porre delle domande e rispondervi.

3) *La conclusione*

a) Rispondere ad ogni domanda sorta all'inizio della lezione e concludere.

- Suggerimento: riassumere rapidamente il contenuto della lezione e fornire un'anteprima su cosa sarà trattato in seguito.
- Esempio: "Oggi abbiamo identificato le cinque fasi del processo del pensiero riflessivo. Domani vedremo come queste fasi possono tornare utili nella comprensione dell'apprendimento umano".
- Suggerimento: mettere in relazione il contenuto della lezione con presentazioni passate o future.
- Esempio: "Nel corso della prossima lezione saremo impegnati in gruppi di discussione e condurremo delle esperienze di applicazione di questo modello di valutazione ai primi tre studi di caso presenti nel vostro archivio".
- Suggerimento: chiedere ad uno studente di riassumere i concetti-chiave della lezione.
- Esempio: "Chi vorrebbe riassumere i temi principali approfonditi nel corso della lezione odierna?".

b) Ripetere ciò che ci si attende che gli studenti acquisiscano dal materiale della lezione.

- Esempio: “Come affermavo nell’introduzione alla lezione odierna, una volta forniti i dati necessari, dovrete essere in grado di tracciare curve di domanda-offerta appropriate”.

Inoltre, nel corso di tutte e tre le fasi della lezione, vanno considerate le seguenti questioni relative alle modalità vocale e fisica di trasmissione delle informazioni.

1) *Trasmissione vocale*

Per verificarne la qualità, la guida della University of Minnesota consiglia ad ogni docente di porsi le seguenti domande:

- Evidenzio le idee importanti variando ritmo, volume e tono della voce?
- Parlo agli studenti e non alla lavagna, ai muri, agli appunti o al pavimento?
- Mi esprimo in modo chiaro?
- Mostro senso dell’umorismo?
- Evito ripetizioni di parole o frasi superflue (ad esempio: “Ok...”, “Beh...”, etc.)?

2) *Trasmissione fisica*

È un altro aspetto che, secondo la guida, va tenuto in debita considerazione, domandandosi:

- Stabilisco e mantengo un contatto visivo con gli studenti?
- Uso gesti e movimenti fisici capaci di integrare ciò che esprimo verbalmente (ad esempio, osservare i discenti nel momento in cui si chiede loro se hanno delle domande da porre)?
- Mi esercito in anticipo sull’utilizzo dei supporti audiovisivi?
- Evito di eseguire movimenti fisici o gesti che siano di disturbo (ad esempio, camminare su e giù in modo agitato)?

3.8. University of Toronto⁵⁹ (2009)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
lecture	students	faculty, lecturers, teachers, professors, instructors

Il *Rotman Teaching Effectiveness Centre* della University of Toronto⁶⁰ fornisce assistenza e formazione a docenti e assistenti al fine di migliorare le loro abilità didattiche. Il centro si propone di offrire un forum di discussione su tematiche inerenti l'insegnamento e risorse per arricchire le individuali abilità didattiche, nonché di promuovere il miglioramento generale degli *standard* didattici.

L'approccio del centro è individuale e basato sulle esigenze di ogni singolo docente (sia esso un neo-docente o un esperto). Infatti vengono offerte consulenze "su misura", al fine esclusivo di incoraggiare un'evoluzione personale, ovvero non rientrano nella valutazione della *performance* effettuata dall'università.

I servizi del centro includono anche osservazioni in aula, registrazione delle lezioni del docente, gruppi di analisi su particolari aspetti didattici e fornitura di materiale bibliografico.

3.8.1. Consigli didattici

Dai corsi di studio proposti dal centro per sviluppare e perfezionare le abilità didattiche, emergono diversi suggerimenti relativi a molteplici aspetti della pratica d'insegnamento. La tabella 12 tenta di sintetizzarli.

⁵⁹ Nella classifica 2008 del *Times Higher Education Supplement* occupa la posizione numero 41.

⁶⁰ Il materiale qui riportato si riferisce alla versione presente sul portale del centro (<http://www.rotman.utoronto.ca/tec/tips.htm>) nel settembre 2009.

Tab. 12 – Consigli didattici per migliorare l'efficacia della lezione⁶¹

Come sviluppare la propria modalità di insegnamento	<ul style="list-style-type: none"> - Discutere con docenti più e meno esperti - Invitare altri colleghi ad osservare le proprie lezioni - Osservare, a propria volta, le lezioni di altri docenti - Videoregistrare le proprie lezioni - Prendere parte a <i>workshop</i> sull'insegnamento - Avvalersi della consulenza del <i>Rotman Teaching Effectiveness Centre</i>
Come migliorare l'organizzazione delle lezioni	<ul style="list-style-type: none"> - Iniziare e concludere la lezione in orario - Insistere sulla puntualità da parte degli studenti - Assicurarsi di ripetere regolarmente i principali obiettivi del proprio corso - Cominciare la lezione collegandola alla precedente e fornendo una rapida panoramica sui punti-chiave di quanto sarà spiegato - Terminare la lezione giungendo ad una conclusione e riassumendo i concetti principali - All'inizio di ogni lezione, definire uno schema degli argomenti da trattare e consultarlo al principio/nel corso/al termine della lezione - Essere sempre presente negli orari di ricevimento studenti

⁶¹ Fonte: *Rotman Teaching Effectiveness Centre* della University of Toronto.

<p>Come trasmettere i contenuti in maniera efficace</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Essere entusiasti del proprio corso - Essere sicuri del proprio sapere - Quando non si sa qualcosa, ammetterlo - Non caricare eccessivamente la lezione di contenuti - Non dare per scontata un'ampia conoscenza pregressa negli studenti - Non usare un linguaggio eccessivamente tecnico e non parlare troppo rapidamente - Fornire frequenti sintesi - Sottolineare gli argomenti principali - Utilizzare una varietà di stili didattici - Stimolare la partecipazione degli studenti
<p><i>Feedback</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Richiedere sovente un feedback da parte degli studenti (ad esempio, ponendo una domanda ed invitandoli a rispondere per iscritto; le risposte possono essere usate come materiale per la lezione seguente)
<p>Come gestione al meglio il corso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preparare una scaletta chiara e "realistica", distribuendola ad inizio corso ed esplicitando le aspettative e gli obiettivi - Comunicare eventuali elaborati da preparare e compiti da risolvere, con relative scadenze - Definire chiaramente le istruzioni per il completamento dei lavori assegnati di cui sopra - Seguire la scaletta distribuita nel modo più aderente possibile - Fornire agli studenti delle dispense

	con esempi di domande d'esame in ampio anticipo rispetto alle sessioni d'esame, oppure suggerire ai discenti dove è possibile reperire tali informazioni
Gli studenti chiedono...	<p>...che venga incoraggiata la loro partecipazione attiva nelle lezioni</p> <p>...che siano rispettati gli orari di ricevimento</p> <p>...che le diverse lezioni siano coerenti l'una con l'altra</p> <p>...che vengano usati molteplici supporti audiovisivi, e non solo Power Point</p> <p>...che abbiano luogo con regolarità delle verifiche in aula per accertare la loro preparazione e il loro apprendimento</p> <p>...che i criteri per la valutazione all'esame siano chiaramente esplicitati</p> <p>...che le lezioni siano integrate da esercitazioni</p>

3.8.2. Come gestire i problemi che sorgono nel corso della lezione

Nella tabella 13 sono raccolti i suggerimenti dei partecipanti ai *workshop* organizzati dal *Rotman Teaching Effectiveness Centre* per fronteggiare con successo le diverse problematiche che possono emergere nel corso di una lezione⁶².

⁶² Si legge sul portale del centro che i *workshop* (così come i seminari e le tavole rotonde), rivolti a docenti nonché a neo-laureati, affrontano diversi aspetti dell'insegnamento, dell'apprendimento e delle problematiche pedagogiche. Si spazia dallo sviluppo dell'integrità accademica a come usare la lavagna nel proprio corso, dalla selezione e valutazione dei docenti al modo in cui stabilire gli obiettivi di apprendimento, dallo sviluppo di un *portfolio* di insegnamento alle sfide dell'insegnamento con classi numerose. A quest'ultimo proposito, il centro suggerì-

Tab. 13 – Gestione dei problemi che possono emergere durante una lezione⁶³

Come comportarsi se uno studente fa un commento provocatorio	<ul style="list-style-type: none"> - Richiamarlo al regolamento universitario - Reindirizzare il commento verso una discussione costruttiva - Lasciare che altri studenti mettano in dubbio quanto affermato dallo studente - Rimanere fuori dalla discussione accesa che ne segue - Stare in silenzio o far finta di niente non sono alternative da considerare
Come coinvolgere gli studenti più timidi in una discussione	<ul style="list-style-type: none"> - Specificare che tutti i punti di vista sono i benvenuti - Circolare per l'aula spronando gli studenti a farsi avanti - Instaurare un clima di sicurezza, promuovendo l'esposizione di prospettive originali, etc. - Mostrare interesse ad ascoltare i pareri dei discenti - Se un discente sta in silenzio, ciò non equivale automaticamente ad una sua mancanza di partecipazione - Creare dinamiche di interazione - Memorizzare pian piano i nomi dei vari studenti

sce la lettura del sintetico opuscolo *Meeting the Challenges of larger classes*, elaborato nel 2003 dall'*Educational Advisory Committee, Faculty of Arts and Science* della University of Toronto (<http://www.teaching.utoronto.ca/Assets/CTSI+Digital+Assets/PDFs/challenges-large-classes.pdf>). In esso vengono delineati i principi generali della gestione delle lezioni a classi numerose, inclusi nelle tabelle riportate in questo paragrafo.

Oltre a questi *workshop*, a seconda delle esigenze dei docenti il centro è disponibile ad organizzarne altri "su misura", definiti *customized workshops*.

⁶³ Traduzione e rielaborazione del materiale redatto dal *Rotman Teaching Effectiveness Centre* della University of Toronto (<http://www.rotman.utoronto.ca/tec/tips.htm>).

	<ul style="list-style-type: none"> - Accogliere le loro idee e risposte, siano esse brillanti, rilevanti o mediocri - Per portare esempi, attingere alla loro personale esperienza o a risposte precedenti - Avvisarli in anticipo che sarà loro richiesto di rispondere ad alcune domande - Avvalersi di tecniche didattiche quali <i>role-playing</i>, discussioni in gruppi di pari, etc. - Fornire un rinforzo positivo e <i>feedback</i> - Assegnare con una o due settimane di anticipo degli argomenti su cui gli studenti dovranno prepararsi a rispondere - Non invitare a parlare gli studenti più "dominanti" - Impartire compiti diversi a gruppi differenti di studenti - Se uno studente fornisce una risposta errata, tirarlo fuori dai guai, ad esempio direzionando la discussione sulle risposte corrette) - Rendere obbligatoria la partecipazione (almeno del 10% degli studenti) - Stabilire regole di fondo - Rompere il ghiaccio durante la prima lezione - Assegnare agli studenti più taciturni il ruolo di <i>leadership</i> nel corso di una discussione
Cosa fare se molti studenti sono disinteressati o distratti	<ul style="list-style-type: none"> - Chiedere loro che tipo di silenzio è il loro (di imbarazzo, di confusione, di noia, di chiusura) - Chiamare alcuni studenti e memorizzare il loro nome, in modo da potersi rivolgere loro individualmente in

	<p>seguito</p> <ul style="list-style-type: none"> – Domandare ai discenti di immaginare la propria risposta ad una domanda e scriverla prima che abbia inizio una discussione – Camminare per l'aula e richiamare alla presenza (attiva) il gruppo – Accertarsi che gli elementi di discussione siano realmente interessanti – Stabilire regole chiare con gli studenti in modo che non intervengano solo i più attivi ma anche i più silenziosi – A fine lezione, domandare ai più timidi cosa li inibisce ad esporsi in aula
Come regolarsi se non si sa rispondere ad una domanda	<ul style="list-style-type: none"> – Rigitare la domanda allo studente suggerendogli di fare una ricerca su quell'argomento e poi di riferire agli altri quanto ha scoperto – Rivolgere la domanda al gruppo di discenti per intavolare una discussione – Domandarsi se effettivamente c'è una risposta giusta – Verificare se si tratta di un terreno ancora inesplorato – Rispondere che non si conosce la risposta – Discutere sul perché non si sa rispondere
Come reagire se si è in disaccordo con l'opinione di uno studente	<ul style="list-style-type: none"> – Chiedergli quali sono le premesse su cui si basa (se la sua opinione è fondata su fatti) – Domandare cosa ne pensano gli altri studenti – Suddividere l'aula in due "squadre" in modo da intessere una discussione (<i>role-playing</i>) – Accettare la diversità dal momento che, in genere, su ogni argomento esi-

	<p>stano differenti punti di vista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se l'interazione con lo studente si prolunga, accertarsi che gli altri stiano ancora ascoltando - Garantire ai discenti la tranquillità di discutere su angolazioni anche opposte in riferimento ad un determinato tema - Permettere agli studenti di fare "l'avvocato del diavolo"
--	--

3.9. National University of Singapore (2011)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
<i>lecture</i>	<i>students</i>	<i>faculty, teachers</i>

3.9.1. L'insegnamento come facilitazione dell'apprendimento

Sul portale della National University of Singapore (NUS) ⁶⁴ si legge che il *Center for the Development of Teaching and Learning* (CDTL), nato nel 1984 come *Centre for Educational Technology*, si occupa di incrementare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, aspirando a svolgere un ruolo-guida nel contesto dell'istruzione superiore. La *mission* del centro, infatti, è quella di riflettere le diverse concezioni sull'insegnamento e l'apprendimento, le loro motivazioni e strategie, nonché le pratiche di insegnamento connesse a tali concezioni.

Il CDTL sintetizza in questo modo le proprie funzioni fondamentali:

- a) promuovere la riflessione dei docenti su teorie e pratiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sull'istruzione superiore;
- b) incoraggiare e organizzare innovazioni e iniziative educative;
- c) condurre ricerche sulla filosofia e pratica dell'istruzione e sulla teoria pedagogica;
- d) assistere l'amministrazione universitaria nella formulazione delle politiche educative sulle tematiche della valutazione dei docenti, del *peer*

⁶⁴ <http://www.cdtl.nus.edu.sg/>

review, della selezione di educatori di alto livello qualitativo, del *feedback* degli studenti e della loro valutazione;

e) sviluppare e realizzare programmi di formazione per i docenti e gli assistenti;

f) fornire consulenza e assistenza educativa ai docenti;

g) conoscere e promuovere applicazioni innovative di tecnologia educativa, pedagogicamente utili all'apprendimento-insegnamento, in collaborazione con il *Centre for Instructional Technology* della NUS⁶⁵.

Tra gli strumenti impiegati dal CDTL per la valutazione dell'insegnamento, sono compresi:

- Questionario di *feedback* degli studenti;
- *Peer review*;
- Linee guida per la preparazione del *Portfolio* di insegnamento⁶⁶;
- *Portfolio* di insegnamento;
- Valutazione della qualità dell'insegnamento.

Su questo ultimo punto, il CDTL chiarisce che, per rispondere alla domanda “Cosa significa insegnamento eccellente?”, sarebbe appropriato iniziare a porsi una domanda più fondamentale, ovvero “Cosa è l'insegnamento?”. Infatti – prosegue – è solo dopo essersi accordati sul significato dell'insegnamento che possiamo studiarne l'eccellenza.

Sul portale, vengono identificati tre significati base di tale concetto:

- attività in cui il docente tiene lezione agli studenti (*lecturing to the students*);
- attività di trasferimento di conoscenze agli studenti (*transferring knowledge to the students*);
- facilitazione dell'apprendimento (*facilitating learning*).

In relazione a tali significati, il CDTL offre tre punti di vista sul concetto di eccellenza dell'insegnamento:

- se per insegnamento si intende il *lecturing*, allora l'eccellenza nell'insegnamento coincide con l'eccellenza nel *lecturing*;
- se invece insegnamento viene inteso come trasferimento di conoscenze, allora un insegnamento eccellente è quello che diffonde in modo eccellente le conoscenze (non solo – precisa il CDTL – attraverso le lezioni, ma anche tramite materiale video, cartaceo o elettronico), per cui

⁶⁵ <http://www.cit.nus.edu.sg/>

⁶⁶ Sul *portfolio* di insegnamento, cfr. nota la nota 53 a pagina 41.

l'eccellenza da considerare è sia quella del materiale fornito sia quella della modalità di trasmissione;

– infine, se l'insegnamento è considerato come facilitazione dell'apprendimento, allora – sottolinea il CDTL – “If the teaching activities do not result in learning, there has been no teaching”⁶⁷. Inoltre, viene chiarito che un docente eccellente non dovrebbe limitarsi all'eccellenza del *lecturing* o del trasferimento di conoscenze, ma spostare il proprio punto di vista dal processo di insegnamento a quello di apprendimento, cercando di capire cosa avviene nella mente di colui che apprende.

3.9.2. *Profilo del docente eccellente*

Il CDTL prova anche ad offrire un profilo del docente eccellente, chiarendo che gli obiettivi che quest'ultimo dovrebbe perseguire sono i seguenti:

- item 1)* far acquisire allo studente un alto livello di conoscenza,
- item 2)* renderlo capace di applicare tale conoscenza ai problemi che si presentano in aula,
- item 3)* e a nuovi tipi di problemi e situazioni;
- item 4)* far sì che i discenti divengano autonomi nell'apprendimento e che proseguano ad apprendere per tutta la vita.
- item 5)* Per ottenere questo, il CDTL enuncia una serie di azioni necessarie a stimolare l'apprendimento degli studenti:
 - a) formulare obiettivi e programmi;
 - b) elaborare dispense, selezionare la bibliografia;
 - c) svolgere attività in aula;
 - d) scegliere i modelli di valutazione;
 - e) fornire un *feedback* agli studenti e progettare esercizi;
 - f) elaborare compiti per casa, progetti, quiz;
 - g) costruire un esame finale.
- item 6)* Per intraprendere tali azioni, è necessario – a detta del CDTL – che il docente soddisfi una serie di requisiti, che vanno a costituire il profilo del “docente eccellente”, ovvero le qualità didattiche che, con

⁶⁷ Trad. it.: Se le attività di insegnamento non producono apprendimento, non c'è stato insegnamento.

maggiore probabilità, permetteranno di ottenere nel docente l'apprendimento atteso:

- a) conoscenza e comprensione approfondita della propria materia;
- b) impegno nell'insegnamento e alacrità nel lavoro;
- c) ricerca continua di miglioramento, innovazione ed aggiornamento;
- d) passione per la propria materia;
- e) entusiasmo per l'insegnamento;
- f) capacità di essere una fonte di ispirazione per gli studenti;
- g) empatia nei confronti degli studenti;
- h) socievolezza⁶⁸.

Sul portale, viene precisato che una conoscenza e comprensione approfondita della materia da parte del docente (*item* 6a) è necessaria ad aiutare gli studenti ad acquisire una conoscenza di alta qualità (*item* 1). Allo stesso modo, la passione del docente per la materia insegnata (*item* 6d) è importante perché può ispirare l'apprendimento degli studenti (*item* 4), che invece non si sentono motivati da un docente disinteressato a ciò che insegna.

Un altro elemento sottolineato dal CDTL riguarda il ruolo del docente, che viene assunto come modello dagli studenti. Tale ruolo è importante perché, puntualizza il CDTL, una buona parte dell'apprendimento avviene tramite un processo di osmosi di modelli di ruoli, ovvero gli studenti apprendono osservando i docenti in azione, coscientemente o inconsciamente. Il CDTL aggiunge anche che le qualità didattiche elencate all'*item* 6 svolgono una funzione catalizzatrice dell'apprendimento.

Per riassumere graficamente le interazioni tra gli *item*, ovvero la connessione tra apprendimento e insegnamento, il CDTL presenta lo schema raffigurato nella figura 4.

⁶⁸ Il portale raggruppa questi sotto-*item* in tre categorie: qualità che entrano in azione nelle attività di insegnamento (6a-b-c), qualità che ispirano l'apprendimento (6d-e-f), qualità che influenzano positivamente lo studente (6g-h).

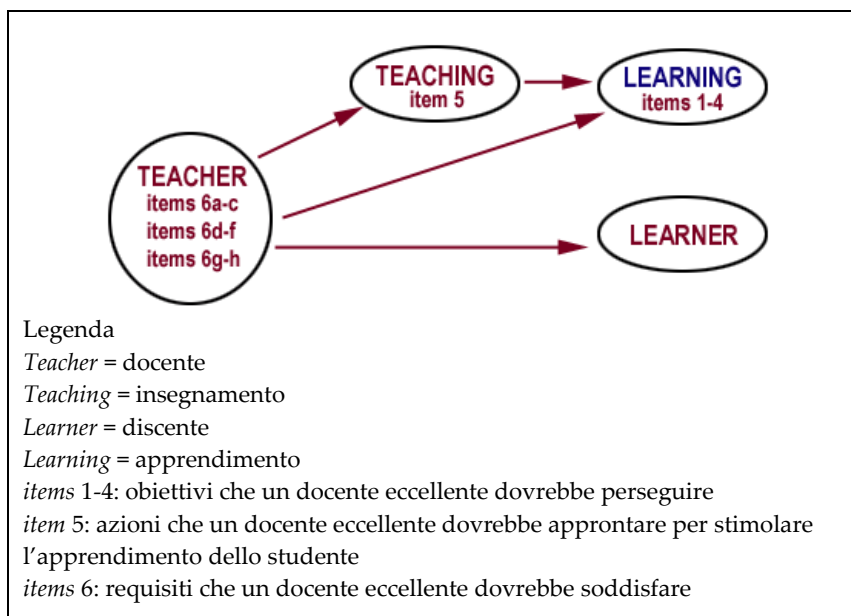


Fig. 4 – Connessione tra insegnamento e apprendimento (fonte: Center for the Development of Teaching and Learning, National University of Singapore)

Per spiegare il significato della figura, il CDTL chiarisce che, alla base del concetto di eccellenza nell'insegnamento, c'è la qualità dell'apprendimento (*items 1-4*), che viene influenzata da una serie di attività di insegnamento che ne favoriscono l'acquisizione (*item 5*). Queste ultime sono a loro volta influenzate dalle qualità del docente (*items 6*), che quindi contribuiscono all'*item 5* o accelerano l'effetto dell'*item 5* sugli *items 1-4*.

Da ultimo, il CDTL offre una puntualizzazione sulle modalità di valutazione dell'insegnamento (questionario studente, osservazione in aula, etc.), chiarendo che analizzare i questionari compilati dagli studenti oppure osservare una o due lezioni è importante, ma non sufficiente per avere una visione globale di quel docente. Allo stesso modo, le qualità personali del docente (conoscenza, socievolezza, capacità di ispirare, etc.) sono importanti per verificarne l'eccellenza, ma solo se legate ad attività di insegnamento o se incrementano il livello di apprendimento degli studenti.

In sostanza, secondo il CDTL la valutazione delle qualità didattiche di un docente deve basarsi non più sul docente, ma sul processo di ap-

prendimento, in quanto l'insegnamento è l'azione di facilitazione dell'apprendimento. Ecco allora che assumono un'importanza rilevante gli elementi precedentemente enunciati: gli obiettivi e i programmi, le dispense e la bibliografia, gli esercizi e i quiz, i progetti e i compiti, nonché l'esame finale. La qualità di questi "ingredienti", come li definisce il CDTL, va esaminata tenendo presente quanto apprendimento ogni "ingrediente" produce nel discente, quante abilità interpersonali stimola, quanto agisce sull'impostazione mentale dello studente, etc. Ma soprattutto, conclude il portale, è importante stimare quanto un docente consente agli studenti di diventare autonomi nell'apprendimento e proseguire ad apprendere per tutta la vita.

3.10. BRICS (2011-2012)

L'acronimo BRICS sintetizza la realtà di cinque Paesi – Brasile, Russia, India, Cina, Sudafrica – che, superate le barriere (fisiche, ideologiche, etc.) che ne hanno a lungo frenato la crescita, stanno ormai mostrando uno sviluppo continuo ponendosi di fatto come potenze leader a livello globale⁶⁹.

Secondo l'Enciclopedia Italiana Treccani⁷⁰, l'acronimo BRIC viene utilizzato in campo economico

per riferirsi a Brasile, Russia, India e Cina. I quattro paesi hanno infatti caratteristiche molto simili: grandi numeri quanto a popolazione, territorio, risorse e crescita di PIL. Il termine è stato coniato da un economista della banca d'affari Goldman Sachs per indicare appunto le potenze emergenti e non implica una relazione di "amicizia" tra le stesse. Tuttavia i quattro hanno stretto rapporti duraturi e dal 2009 si riuniscono annualmente: in Russia nel 2009, in Brasile nel 2010 e in Cina nel 2011. Anche in presenza di differenze sostanziali tra loro, in questo modo i B. ribadiscono la volontà di contare di più negli assetti internazionali. Nel 2011 il Sud Africa ha partecipato alla riunione annuale dei B., aderendo così al gruppo (che in molti già chiamano BRICS)⁷¹.

⁶⁹ <http://www.economia.unibo.it/Economia+Bologna/Didattica/Insegnamenti/dettaglio.htm?AnnoAccademico=2011&IdComponenteAF=376208&CodDocente=016708&CodMateria=69370#programma>

⁷⁰ <http://www.treccani.it/enciclopedia/bric/>

⁷¹ Il 29 marzo 2012 si è tenuto il quarto incontro, denominato *BRICS Summit*, in India (<http://www.bbc.co.uk/news/world-asia-17545347>).

Il termine appare per la prima volta il 30 novembre 2001 in un articolo dell'economista britannico Jim O'Neill⁷², il quale sostiene:

Over the next 10 years, the weight of the BRICs and especially China in world GDP will grow, raising important issues about the global economic impact of fiscal and monetary policy in the BRICs⁷³.

O'Neill suggerisce quindi: "In line with these prospects, world policymaking forums should be re-organised and in particular, the G7 should be adjusted to incorporate BRIC representatives"⁷⁴.

Tuttavia, l'avanzata di questi Paesi negli ultimi anni ha superato ogni aspettativa, al punto che lo stesso O'Neill (2011) non li definisce più "mercati emergenti", bensì "mercati in crescita":

In early 2011, I decided that the term 'emerging markets' could no longer be applied to the BRICs [...] These are now countries with largely sound government debt and deficit positions, robust trading networks and huge numbers of people all moving steadily up the economic ladder. For investors to understand the scale of the opportunity here, and for policymakers to grasp what is changing in the world, they must see these countries apart from the traditional 'emerging markets.' I decided that a more accurate term would be Growth Markets⁷⁵.

⁷² <http://www.goldmansachs.com/our-thinking/brics/brics-reports-pdfs/build-better-brics.pdf>

⁷³ Trad. it: Nei prossimi dieci anni, il peso sul PIL mondiale da parte dei BRIC, e specialmente della Cina, crescerà suscitando importanti discussioni sull'impatto economico globale della politica fiscale e monetaria nei BRIC.

⁷⁴ Trad. it: Sulla base di queste prospettive, i forum in cui si discutono le politiche da adottare a livello mondiale dovrebbero essere riorganizzati e, in particolare, i G7 dovrebbero essere adattati per includere i rappresentanti dei BRIC.

⁷⁵ Trad. it: All'inizio del 2011 decisi che il termine 'mercati emergenti' non poteva più essere applicato ai BRIC [...] Oggi questi Paesi hanno un debito pubblico e un deficit in buone condizioni, reti commerciali forti e un elevato numero di persone, che costantemente avanzano nella scala economica. Per comprendere le dimensioni delle opportunità in questi Paesi e per cogliere il cambiamento in atto nel mondo, investitori e decisori politici dovrebbero considerare questi Paesi oltre i tradizionali 'mercati emergenti'. Decisi che Mercati in Crescita era un termine più esatto.

Per una panoramica sulla terminologia usata in riferimento ai Paesi "in via di sviluppo", "avanzati", "emergenti", "meno sviluppati", "a basso reddito" etc., cfr. <http://www2.dse.unibo.it/ardeni/ES/Paesi-in-via-di-sviluppo.htm>

Questi Paesi, da soli, comprendono circa il 25% del PIL globale, se misurato sulla base del potere d'acquisto⁷⁶, e oltre il 40% della popolazione del pianeta, con percentuali di giovani tra i 15 e i 24 anni ben superiori a quelle dell'Italia e dell'Europa in generale.

Il rapporto *Italia 2020: Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro* – pubblicato il 16 giugno 2010 come frutto di un lavoro congiunto del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, del Ministro della Gioventù e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Repubblica Italiana⁷⁷ – descrive a tal proposito il seguente scenario.

I Paesi che osservano i tassi di maggiore crescita economica e demografica negli ultimi anni (i cosiddetti BRIC a cui si possono aggiungere, per una comparazione, gli Stati Uniti d'America) registrano una incidenza della popolazione giovanile (15-24) sul totale assai più elevata [rispetto all'Italia]: 16,7% per il Brasile, 17% per la Cina, 18,3% per l'India, 14% per la Russia e gli USA (fonte: Census).

Per completezza si noti anche che, per quanto riguarda l'Europa, i dati si avvicinano di più alle performance italiane [10,1] che a quelle dei BRIC: 11,6% per la Germania, 12,8% per la Francia, 11,2% per la Spagna e 13,4% per la Gran Bretagna (dati Eurostat). Pur trattandosi di dati in ogni caso più bassi di quelli degli Stati analizzati in precedenza, si tratta sempre di percentuali superiori a quelle italiane⁷⁸.

⁷⁶ <http://www.bbc.co.uk/news/business-15950508>

⁷⁷ http://www.lavoro.gov.it/NR/ronlyres/56F52DEC-F9A1-4D48-BCF0-C3C444251A37/0/pianogiocvani_print.pdf

⁷⁸ Proprio ai giovani dei Paesi dell'area BRIC è stato dedicato il convegno *The new BRIC's Youth Generation and their future responsibility in the globalised world*, che si è tenuto il 20 giugno 2011 al *Palais des Nations* (sede ONU) a Ginevra (cfr. Bazzo, Rockenbach, Schaefer & Schutel, 2011; Felitsin, Malkova & Odintsova, 2011; Chakrabarti, 2011; Chaudhuri, 2011; Xiong, 2011). Il convegno, organizzato dall'*International Ontopsychology Association*, in linea con l'*International Year of Youth* dedicato alla tematica *Dialogue and mutual understanding*, ha visto alternarsi quattro delegazioni di giovani provenienti da Brasile, Russia, India e Cina, che hanno offerto le proprie proposte, estratte dalla loro applicazione dei principi della scienza ontopsicologica nei propri Paesi, come "sfide nazionali all'integrazione sociale, alla disoccupazione, allo sradicamento della povertà, allo sviluppo sostenibile e a molte altre emergenze incluse nelle quindici priorità del *Programma di Azione Mondiale per i Giovani* delle Nazioni Unite" [risoluzione 62/126 (*Policies and programmes involving youth: youth in the global economy*) dell'Assemblea Generale del 18 dicembre 2007 – <http://www.un.org/en/ga/62/resolutions.shtml>], come ha commentato nel corso dell'evento Hanifa Mezoui, per dieci anni Responsabile della *NGO Section* (Orga-

Paesi giovani e dinamici, quindi, che stanno modificando sensibilmente l'assetto economico-politico, ma anche socio-culturale, del nostro pianeta.

Uno degli ambiti di intervento in cui si riscontrano risultati interessanti è quello dell'istruzione. Non a caso, l'edizione 2011 del rapporto *Education at a Glance*, redatto dalla *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)⁷⁹, per la prima volta riporta l'analisi dei sistemi educativi di tutti e cinque i BRICS⁸⁰. Senza pretendere di esaurire questo complesso argomento, le pagine a seguire tentano di evidenziare alcuni elementi dei cambiamenti che questi Paesi stanno attuando a livello educativo, incluso l'ambito universitario⁸¹.

nizzazioni Non Governative) del *Department of Economic and Social Affairs* (ECOSOC) delle Nazioni Unite – in cui lavorava già da diciotto anni prima – e dal 2009 Rappresentante Permanente dell'*International Association of the Economic and Social Councils and Similar Institutions* (Organizzazione Inter-governativa con *status* di osservatore presso l'ECOSOC) presso le Nazioni Unite e l'ECOSOC.

⁷⁹ In questa pubblicazione (annuale) i diversi sistemi educativi dei 34 Paesi aderenti alla OECD e di altri Paesi partner (tra cui Brasile, Cina, Federazione Russa, etc.) vengono comparati sulla base di una serie di indicatori.

⁸⁰ Cfr. OECD (2011).

⁸¹ Quanto riportato è estratto principalmente da pubblicazioni (sull'istruzione in generale e/o sull'istruzione superiore) della *Organisation for Economic Co-operation and Development* e della *World Bank*, in quanto particolarmente citate nella letteratura relativa ai BRICS, dello *European Journal of Education*, che nel mese di marzo 2012 ha dedicato un numero speciale all'istruzione superiore nella Federazione Russa con particolare riferimento al periodo di transizione post-sovietico, e da materiale a disposizione sui portali di ministeri ed istituzioni di questi cinque Paesi. Tale panoramica è seguita, a titolo esemplificativo, dalla presentazione di una realtà universitaria della Repubblica Federale del Brasile, scelta per la ricchezza di materiale sulla lezione universitaria disponibile sul relativo portale.

Una precisazione terminologica. Le denominazioni ufficiali di questi Paesi sono (in italiano): Repubblica Federale del Brasile, Federazione Russa, Repubblica dell'India, Repubblica Popolare Cinese, Repubblica del Sudafrica (o Repubblica Sudafricana). Tuttavia, nella letteratura consultata vengono sovente abbreviate in: Brasile, Russia, India, Cina, Sud Africa (o Sudafrica) (<http://www.treccani.it/enciclopedia/>). Anche nel presente lavoro, per comodità, ci si atterrà a questa consuetudine, alternando le denominazioni ufficiali a quelle "ridotte".

3.10.1. *Russia*

In una recente pubblicazione, Morgan e Kliucharev (2012) tracciano un quadro sulle modifiche avvenute in Russia in campo educativo, soprattutto a livello universitario, dalla fine dell'Unione Sovietica ad oggi. Secondo i due studiosi, il sistema educativo sovietico rispondeva alle esigenze di una società fortemente dipendente dall'ideologia politico-economica, ma il crollo dell'URSS nel 1989 determinò una crisi nella concezione del ruolo sociale ed economico da attribuire all'educazione. Questo periodo di *shocks*, come affermano gli studiosi, si protrasse per un decennio. Tuttavia, dal 2000, la società e l'economia russa cominciarono a vivere una fase di relativa stabilità, che interessò anche il sistema educativo: pur permanendo in una fase di transizione, la Russia – a detta degli studiosi – cominciò a vivere un periodo di rinascita.

Morgan e Kliucharev pongono l'accento sulle nuove politiche di modernizzazione e sul conseguente incremento nella richiesta di personale altamente qualificato. Questo fattore fu una sfida per le università russe, che – per aumentare il livello della formazione offerta – compresero di doversi concentrare soprattutto sullo sviluppo del capitale umano, piuttosto che sulle *mission* più tradizionali, culturali, accademiche o scientifiche che avevano caratterizzato le università sovietiche.

I due studiosi individuano tre elementi cruciali nel concetto di politiche di modernizzazione, che definiscono *access*, *quality* ed *efficiency*. Aggiungono che, in termini pratici, questi elementi si manifestano in alcuni cambiamenti a livello educativo:

- 1) realizzazione di banche dati per aiutare i laureati nella ricerca di lavoro;
- 2) scambio di studenti e docenti con università occidentali⁸²;

⁸² A tal proposito, il sopraccitato rapporto della OECD, riguardo alla capacità delle università della Federazione Russa di attrarre studenti stranieri, sostiene:

Over a nine-year period [2000-2009], the share of international students who chose the United States as their destination dropped from 23% to 18%. That share fell two percentage points for Germany and one percentage point for the United Kingdom. In contrast, the shares of international students who chose Australia and New Zealand as their destination grew by almost two percentage points as did that in the Russian Federation, which has become an important new player in the international education market [...]. [In nove anni, la percentuale di studenti internazionali che ha scelto come destinazione gli Stati Uniti è scesa dal 23% al 18%. Il calo è stato di due punti percentuali in Germania e di un punto percentuale nel Regno Unito. Al contrario, la percentuale di studenti internazionali che ha scelto come destinazione

3) introduzione di nuove forme di finanziamento in campo educativo (prestiti e crediti) sostenuti da garanzie e assicurazioni statali;

4) creazione di consigli di governo indipendenti per il controllo pubblico delle università;

5) elaborazione di un sistema di valutazione della qualità indipendente a livello nazionale;

6) avviamento di un livello di lauree applicate (*applied bachelors*), fornite dalle università e da formatori esterni, che combinano abilità pratiche e conoscenze intellettuali.

Per la promozione di queste iniziative, spiegano Morgan e Kliucharev, nel periodo 2008-2010 è stata organizzata una competizione nazionale tra università, che si è conclusa con l'assegnazione dello *status* di *National Research University* a 29 università in tutto il territorio della Federazione Russa⁸³. Tali università possono godere di una serie di privilegi, tra cui una maggiore disponibilità di fondi statali.

I parametri presi in considerazione per l'assegnazione di questo *status* sono i seguenti:

a) quantità e qualità dei progetti di ricerca e innovazione;

b) varietà della ricerca scientifica;

c) capacità di trasformare profondamente i curricula, la gestione del personale e la struttura organizzativa a livello dipartimentale, da un punto di vista sia amministrativo sia accademico;

d) livello delle qualifiche e competenze di docenti e ricercatori;

e) esperienza in attività di innovazione.

Secondo Morgan e Kliucharev, le università insignite dello *status* di *National Research University* giocheranno un ruolo attivo nello sviluppo socio-economico del Paese e in tutto questo gli elementi-chiave saranno l'occupazionalità e l'imprenditorialità dei laureati. Infatti, sostengono gli studiosi, uno dei principali problemi che l'istruzione superiore russa si trova a fronteggiare è la difficoltà, per i laureati, di trovare un lavoro confacente al percorso di studi completato. Lamentando la difformità nelle statistiche sull'argomento, Morgan e Kliucharev riportano che solo il 25-30% circa dei laureati trova un impiego in linea con la propria laurea.

l'Australia e la Nuova Zelanda è cresciuta quasi del 2%, così come è avvenuto per la Federazione Russa, che ha assunto un ruolo importante nel mercato educativo internazionale [...].]

⁸³ <http://mon.gov.ru/pro/niu/>.

Un fattore-chiave nel processo di rinnovamento e sviluppo dell'istruzione nella Federazione Russa è, a detta di più studiosi, la collaborazione tra questo Paese e l'Europa occidentale, nell'ambito del Processo di Bologna, al quale la Russia ha aderito nel 2003⁸⁴. Sono di questo avviso, ad esempio, Telegina e Schwengel (2012), per i quali il Processo di Bologna in Russia è inseparabile dai progetti di riforma universitaria in corso. Questi ultimi, secondo i due studiosi, sono rappresentati in particolare dalla *National Doctrine of Education*, dal *Concept of Modernization of Russian Education* e dal *Federal Strategic Programme for the Development of Education for the period 2006-2010*, che sottolineano la necessità di costruire un sistema educativo capace di fronteggiare cambiamenti globali che pongono nuove sfide allo Stato, alla società e agli individui⁸⁵.

In particolare, le riforme in materia di modernizzazione prevedono: l'istituzione di un esame unico (al termine della scuola statale) necessario ad accedere all'università; l'introduzione di buoni per gli studenti (*student vouchers*); una valutazione della qualità universitaria più rigida attraverso un sistema di accreditamento statale⁸⁶; la creazione di un gruppo di università statali d'*élite*⁸⁷; il passaggio ad una struttura "3+2" per il conseguimento della laurea; l'introduzione dello *European Credit Transfer System* per agevolare la collaborazione internazionale⁸⁸. Il tutto – spiegano Telegina e Schwengel – allo scopo di incrementare la flessibilità, l'innovazione, la produttività e l'efficienza del settore educativo, nonché la sua trasparenza, qualità, responsabilità e sensibilità in relazione al mercato del lavoro.

⁸⁴ http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_rivista&id=5718

⁸⁵ <http://www.ed.gov.ru/>

⁸⁶ A tal proposito, è solo degli anni più recenti l'impiego di strumenti di raccolta delle opinioni degli studenti (in particolare, questionari anonimi da compilare *on-line*). Per approfondimenti, cfr. Motova & Pykkö (2012).

⁸⁷ In questo contesto, è interessante notare il ruolo delle istituzioni private nello sviluppo dell'istruzione superiore nella Federazione Russa. Geroimenko, Kliucharev e Morgan (2012) osservano a tal proposito che il sistema di istruzione superiore centralizzato e gestito al livello del Governo deve oggi confrontarsi con la privatizzazione delle istituzioni educative e la diversificazione delle pratiche educative. Sostengono i tre studiosi che, per alcuni, ciò indica una progressiva perdita di controllo dello Stato sull'istruzione, mentre altri apprezzano le iniziative private in campo educativo, ritenendole uno stimolo al miglioramento dell'offerta formativa.

⁸⁸ Cfr. nota 5 a pagina XIV.

3.10.2. India

Negli ultimi anni, l'economia indiana è stata caratterizzata da una rapida crescita, che ne ha ridotto lo scarto con il Paesi della *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Tuttavia, la produttività lavorativa resta ancora piuttosto bassa, se comparata con l'area OECD⁸⁹.

Tra i settori che registrano i cambiamenti più sensibili c'è quello educativo, come nota la OECD in una recente pubblicazione⁹⁰, in cui vengono messe in luce le azioni intraprese dal Governo indiano in risposta alle raccomandazioni precedentemente formulate dalla stessa OECD, che suggeriva di incrementare l'efficacia dell'insegnamento attraverso un rafforzamento della valutazione ed il miglioramento della qualità e dell'accesso alla formazione. Indicava inoltre la necessità di ampliare le risorse a disposizione dei docenti in modo efficiente ed economico.

In particolare, per l'istruzione superiore, la OECD suggeriva di elaborare una riforma legislativa e azioni volte alla valutazione della qualità, al contempo accordando maggiore autonomia alle istituzioni universitarie.

Dal canto proprio, il Governo indiano ha proposto una legislazione per stabilire una nuova regolamentazione dell'istruzione superiore ed è al vaglio del Parlamento la possibilità di espandere la struttura di valutazione della qualità, fornendo chiarimenti sulle azioni legislative ai fornitori di istruzione stranieri (*foreign education providers*, come definisce il rapporto OECD).

Hill e Chalaux (2011) approfondiscono il tema, analizzando soprattutto i mutamenti avvenuti in India dal punto di vista dell'accessibilità e della qualità del sistema d'istruzione. Infatti, il governo indiano (sia a livello centrale sia a livello dei singoli Stati) conferisce una sempre maggiore priorità all'istruzione, la quale – sottolineano i due studiosi – è in continua e rapida crescita. Soprattutto, l'accesso alla scuola è stato ampliato, grazie agli investimenti in infrastrutture e all'assunzione di nuovi docenti.

Di importanza particolarmente rilevante è stata, nel 2009, l'emanazione di una nuova legge che garantisce ad ogni bambino il diritto di ricevere una educazione gratuita e obbligatoria⁹¹. A detta di Hill

⁸⁹ <http://www.oecd.org/dataoecd/32/60/49655492.pdf>

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Si tratta del *Right of Children to Free and Compulsory Education (RTE) Act* (http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/free_and_compulsory09.pdf). Dal-

e Chalaux, ciò favorirà ulteriormente l'iscrizione di un sempre maggior numero di bambini a scuola, riflettendo l'obiettivo del Governo di una istruzione elementare per tutti della durata di otto anni. Tuttavia – osservano i due studiosi – l'abbandono scolastico in India è ancora alto nei primi anni di scuola e le iscrizioni all'università sono modeste rispetto agli *standard* internazionali.

Secondo Hill e Chalaux, a causa dei risultati di apprendimento bassi a livello di istruzione primaria e secondaria e degli scarsi fondi a disposizione dell'istruzione superiore, sarebbe opportuno che il Governo indiano prendesse provvedimenti per migliorare l'efficacia delle leggi in materia di istruzione e dell'elargizione di risorse destinate all'università. A tal proposito, i due studiosi sottolineano la necessità che tali fondi siano impiegati in modo migliore che in passato, anche incentivando lo sviluppo professionale dei docenti.

Hill e Chalaux rimarcano il coinvolgimento del settore privato in campo educativo, che – sostengono – è in continuo aumento. Tuttavia, notano che, sebbene ciò contribuisca alla diffusione di infrastrutture, soprattutto universitarie, l'accesso non è sempre garantito e la disponibilità di prestiti agli studenti non è ancora sufficiente⁹².

Pur non mancando di evidenziare che, a livello universitario, l'offerta formativa è in rapido aumento e che il Governo ha proposto riforme che potenzialmente possono sviluppare l'istruzione superiore, Hill e Chalaux pongono l'accento su due ambiti in cui – a loro parere – è necessario concentrarsi: la riduzione dei micro-regolamenti universitari ed il miglioramento dell'autonomia istituzionale, per stimolare l'innovazione e la varietà dell'offerta formativa. Inoltre, i due studiosi dichiarano che l'incremento del numero di istituzioni universitarie soggette alla valutazione della qualità rappresenterà, nel tempo, un elemento propulsivo

la sua entrata in vigore nell'aprile 2010, l'India è diventata uno dei 135 Paesi in cui l'istruzione è considerata un diritto fondamentale di ogni bambino (cfr. India joins list of 135 countries in making education a right. (2010, April, 2). *The Hindu*).

⁹² A tal proposito, l'emanazione del RTE ha scatenato la protesta di diverse scuole private che hanno posto in dubbio la costituzionalità della legge stessa, accusata – a loro parere – di limitare la loro libertà di scegliere chi accettare, o meno, nei propri istituti. Infatti, detta legge stabilisce che il 25% dei posti disponibili nelle scuole private debba essere riservato a bambini provenienti da comunità svantaggiate. Questi non sono soggetti alle spese previste dalla scuola privata, in quanto è lo Stato che paga le loro rette scolastiche in base al tariffario statale, e non in base a quello della scuola privata, a meno che quest'ultimo non sia inferiore a quello statale (cfr. Ramdas & Bharati Vidyodaya, 2010).

per l'istruzione superiore, mentre la riforma dell'arruolamento e dei meccanismi di promozione del corpo docente potranno contribuire ad attrarre e mantenere i talenti all'interno del mondo accademico.

3.10.3. Cina

L'edizione 2011 del rapporto *Education at a Glance* (EaG) della *Organisation for Economic Co-operation and Development*⁹³ offre molteplici spunti di approfondimento sui progressi compiuti dalla Repubblica Popolare Cinese negli ultimi anni, senza mancare di evidenziare le lacune ancora da colmare⁹⁴. Innanzitutto, viene rimarcato il fatto che la Cina vive una crescita economica più o meno costante da oltre trent'anni, in parte grazie alla migrazione di lavoratori dalle aree rurali a quelle urbane del Paese. In anni più recenti, la migrazione è rallentata e la politica del "figlio unico"⁹⁵ – si legge – tende a ridurre la mano d'opera disponibile. D'altra parte i salari sono in aumento e ciò inevitabilmente riduce i margini di guadagno delle aziende. Conseguentemente, precisa EaG, la tendenza dell'economia cinese è verso una produzione di beni e servizi a prezzi più alti che in passato e ciò richiede una forza-lavoro più qualificata.

Un'analisi approfondita sull'istruzione superiore in Cina è quella effettuata da Gallagher, Hasan, Canning, Newby, Saner-Yiu e Whitman (2009), i quali mettono in luce i progressi attuati da questo Paese dall'inizio degli anni 1990 in poi. La partecipazione all'istruzione superiore – spiegano gli studiosi – è passata da meno del 10% ad oltre il 22% della popolazione, con un numero di studenti iscritti che è salito da 5 milioni a 25 milioni. Nel solo 2004 sono stati 5 milioni i nuovi laureati⁹⁶.

Gli studiosi aggiungono anche che, con circa 1,3 milioni di ricercatori, la Cina è seconda solo agli Stati Uniti e rappresenta il secondo Paese al

⁹³ Cfr. OECD (2011).

⁹⁴ Va sottolineato che per alcuni dei parametri presi in considerazione dalla OECD – dagli stipendi dei docenti alla distribuzione delle iscrizioni all'università nei vari ambiti disciplinari, etc. – i dati sulla Cina (lo stesso è valido per l'India) sono assenti. In altri casi, si riferiscono ad anni passati, non essendo a disposizione informazioni più recenti.

⁹⁵ Ovvero una regolamentazione delle nascite, in base alla quale ogni famiglia può dare alla luce un unico figlio (Juan, 2011).

⁹⁶ Si ricordi che la Repubblica Popolare Cinese è il Paese più popoloso al mondo e ha raggiunto 1 miliardo e 340 milioni di abitanti alla fine del 2010 (Ling Kent, 2011).

mondo (sempre dopo gli USA) anche per l'entità di investimenti in ricerca e sviluppo. In Cina il contributo economico più considerevole, precisano gli studiosi, è quello dedicato alla modernizzazione dell'insegnamento e delle infrastrutture dedicate alla ricerca. A tal proposito, la selezione di docenti e ricercatori – si legge – è fondata oggi su principi di meritocrazia e, parallelamente, il Governo lavora alla creazione di un sistema di gestione della *performance* più efficace, anche per migliorare le pratiche didattiche e la valutazione della qualità.

Tornando a quanto presentato dall'edizione 2011 di *Education at a Glance*, bisogna osservare che le università cinesi non sembrano attrarre particolarmente gli studenti dall'estero. È infatti dell'1,7% la percentuale di quanti decidono di conseguire una laurea in questo Paese⁹⁷. Al contrario, il 18,2% degli studenti stranieri iscritti in università dei Paesi OECD proviene dalla Repubblica Popolare Cinese, a cui si aggiunge un 1,3% di studenti originari di Hong Kong. In generale, evidenzia EaG, gli studenti asiatici rappresentano oltre la metà (51,9%) degli studenti stranieri iscritti nelle università di tutto il mondo.

È interessante osservare che, in Cina, lo scarto tra popolazione maschile e femminile nel completamento del ciclo di istruzione secondaria è inferiore a quello degli Stati Uniti e dei Paesi della OECD. Infatti, nel 2009, contro un 67% di giovani studentesse cinesi che ha concluso gli studi, si è attestato un 62% di giovani studenti cinesi⁹⁸, mentre negli USA il rapporto è 80% a 73% e nei Paesi OECD è 86% a 79%. Va anche considerato che, in Cina, la politica di controllo delle nascite, a cui si è già accennato, contribuisce al disequilibrio nel numero di donne e uomini: ogni 100 donne si contano 108 uomini nella fascia d'età 15-19 anni, 124 nella fascia 1-4 e 119 nei bambini sotto l'anno di età⁹⁹.

Ma quanto investe la Cina nel settore educativo? Gli investimenti nell'istruzione rappresentano una larga fetta della spesa pubblica cinese (circa il 16,3%, contro – ad esempio – il 13,8% degli Stati Uniti e il 12,9% dei Paesi OECD) e sono rivolti principalmente al finanziamento pubblico di istituzioni educative e di sussidi per le famiglie e altre entità priva-

⁹⁷ Per fare un confronto con gli altri Paesi BRICS, anche il Sud Africa si ferma all'1,7%, mentre la Federazione Russa raggiunge il 3,7%. Di India e Brasile non viene riportata la singola percentuale. Al polo opposto troviamo il Regno Unito con il 9,9% e gli USA al 18%.

⁹⁸ Per approfondimenti sulla metodologia impiegata per la restituzione di tali percentuali, cfr. OECD (2011, p.52).

⁹⁹ Cfr. 32 millions de petits Chinois (2009).

te a tutti i livelli di istruzione. Tuttavia, gli investimenti sostenuti nel settore educativo, per quanto alti in relazione alla spesa pubblica, nel 2008 rappresentavano solo il 3,3% del PIL cinese, mentre la media nei Paesi della OECD era del 5,9%.

Un altro elemento da considerare è il costo per studente, in assoluto e in rapporto al PIL pro capite. Nel 2008, prendendo in esame le sole istituzioni di istruzione pubbliche, la Cina si è attestata all'ultima posizione tra i Paesi analizzati dalla OECD, spendendo 1.593 dollari per studente (considerando l'intero percorso educativo, dal ciclo primario a quello superiore). Per fare un confronto, il Brasile era a quota 2.416 dollari, la Federazione Russa a 4.878 e i Paesi OECD in media a 8.831. Tuttavia, questa spesa rappresenta il 27% del PIL pro capite cinese, percentuale uguale a quella della media dei Paesi OECD. Inoltre, va sottolineato il fatto che, considerando la sola istruzione superiore, questa percentuale in Cina sale al 76% del PIL pro capite, ben superiore al 64% degli Stati Uniti e al 41% della media dei Paesi OECD.

Un altro elemento degno di approfondimento è il numero medio di studenti per classe nel ciclo primario, che in Cina è 37,1, decisamente superiore a quello dei Paesi dell'area OECD, in cui in media raggiunge le 21,4 unità (gli USA si attestano a quota 23,3, mentre la Federazione Russa scende addirittura a 16,2). Per non parlare del numero di studenti per classe nel ciclo secondario inferiore, che in Cina raggiunge i 54,6 studenti, distaccando di quasi 20 unità l'Indonesia, al secondo posto con 35,3 studenti per classe.

Prendendo in esame l'edizione 2009 del *Programme for International Student Assessment* (PISA)¹⁰⁰, risulta che il tempo speso in lezioni al di fuori dell'orario scolastico è decisamente maggiore tra gli studenti di Shanghai¹⁰¹, rispetto agli altri Paesi. A Shanghai il 23,6% degli studenti dichiara di aver seguito almeno quattro ore alla settimana di lezioni di matematica extra-scolastiche (negli USA la percentuale è del 5,1%, mentre è lievemente superiore – 7,1% – nei Paesi OECD). La percentuale

¹⁰⁰ Cfr. OECD (2010). Il programma PISA, ogni tre anni, conduce un'indagine sui quindicenni dei principali Paesi industrializzati, allo scopo di misurare le loro competenze in quattro ambiti: matematica (*mathematical literacy*), *problem solving*, lettura (*reading literacy*), scienze (*scientific literacy*). Nel 2009 hanno preso parte a questa indagine 65 Paesi, a cui se ne sono aggiunti altri 10 l'anno successivo.

¹⁰¹ In PISA i dati riferiti alla Cina sono suddivisi in: *Shanghai-China*, *Hong Kong-China*, *Macao-China*, *Chinese Taipei*. Si consideri che, da sola, Shanghai conta più di 23 milioni di abitanti su un territorio di oltre 6.000 km² (Istituto Nazionale per il Commercio Estero, 2011).

scende a 14,7% per le lezioni extra-scolastiche di lettura, scrittura e letteratura (che la OECD riassume anche nel concetto di *language of instruction*), ma è comunque superiore al 4% degli studenti statunitensi e al 4,7% – in media – degli studenti dei Paesi OECD. Non stupisce quindi che, nella classifica PISA 2009, Shanghai abbia conquistato il primo posto nella *performance* degli studenti in lettura, spodestando – con un margine di 17 punti – la Finlandia, storica leader delle classifiche PISA¹⁰².

È interessante anche osservare che Shanghai, assieme a Canada, Finlandia e Corea (detentrici di posizioni alte nella suddetta classifica), mostra un impatto del *background* socio-economico sulla *performance* scolastica (generale) inferiore alla media. Nei Paesi OECD, in media il 31% degli studenti provenienti da background sfavorevoli risultano *resilient*¹⁰³, vale a dire che ottengono risultati migliori di quanto era stato previsto analizzando il loro *background* socio-economico. Nel caso di Shanghai, questa percentuale raggiunge il 76%¹⁰⁴.

Anche la percentuale di studenti che leggono per piacere è molto alta a Shanghai: 92%, contro il 62,6% della media dei Paesi OECD. Di questi studenti, la maggioranza sono ragazze sia a Shanghai sia nei Paesi OECD, ma a Shanghai la differenza tra ragazze e ragazzi è del 6,1%, mentre nei Paesi OECD è ben più alta (20,9%).

Nel rapporto PISA viene anche chiarito che la forte associazione tra la lettura come piacere e la *performance* ottenuta nel test di lettura¹⁰⁵ non deve far dedurre una relazione causale tra le due. Si può però ritenere, secondo PISA, che il piacere della lettura rappresenti una precondizione importante dell'efficacia sviluppata dagli studenti in questo ambito.

3.10.4. Sud Africa

In una pubblicazione della *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2008), viene delineata una panoramica sulle politiche educative portate avanti dalla Repubblica del Sud Africa negli ultimi anni, con particolare attenzione ai mutamenti determinatisi nel Paese

¹⁰² Anche Hong Kong ha ottenuto ottimi risultati, piazzandosi al quarto posto.

¹⁰³ Lett. "elastico" [mentalmente] (Ragazzini, 2004).

¹⁰⁴ <http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/48165173.pdf>

¹⁰⁵ Tutti i Paesi partecipanti all'indagine PISA 2009 (ad eccezione di Colombia, Kazakhstan e Perù) mostrano una *performance* di lettura superiore negli studenti che leggono per piacere, rispetto agli altri.

dalla fine dell'Apartheid. È proprio dal 1994¹⁰⁶ – si legge – che il Paese ha iniziato ad operare sensibili progressi e riforme in più campi, tra cui l'istruzione, la formazione e lo sviluppo delle risorse umane. Il compito dei dipartimenti dell'istruzione nazionali e provinciali è stato quello di promuovere e sostenere cambiamenti per rispondere alle esigenze del nuovo assetto socio-economico e degli interessi della popolazione adulta e giovanile, a dispetto della scarsità di risorse finanziarie ed umane.

Dallo studio della OECD emerge che la riforma dell'istruzione, elemento prioritario nella politica del Sud Africa sin dalla nascita del Governo di Unità Nazionale nel 1994, ha giocato un ruolo-chiave nel sanare le ingiustizie dell'Apartheid. Sono stati infatti compiuti considerevoli progressi nella legislazione educativa, nonché nelle politiche di sviluppo, nella riforma dei curricula e nella realizzazione di nuovi strumenti di trasmissione dell'istruzione. Tuttavia, si legge nello studio, permangono ancora molte lacune da colmare in diversi settori, come la *performance* degli studenti e l'adeguatezza della formazione al mercato del lavoro.

Nella pubblicazione della OECD viene premesso che, in passato, l'istruzione svolgeva un ruolo centrale negli sforzi dei governi di Apartheid di mantenere la segregazione razziale. Infatti, ai neri era vietato studiare nelle istituzioni di istruzione dei bianchi e i fondi a loro destinati dal Governo erano scarsi. Dal 1994, il nuovo assetto democratico si trovò a dover fronteggiare la ricostruzione del sistema educativo e la correzione delle disparità del passato. A tale scopo, il Governo si concentrò sulla creazione di un sistema nazionale unificato, incrementando l'accesso all'educazione soprattutto da parte dei gruppi più poveri ed emarginati, decentralizzando l'amministrazione scolastica, riorganizzando i curricula, razionalizzando e riformando l'istruzione superiore ed adottando politiche di sovvenzionamento alla popolazione povera.

In linea con la Costituzione – si legge ancora – e tramite il *National Education Policy Act* (promulgato nel 1996)¹⁰⁷, governo nazionale e amministrazioni provinciali condividono le responsabilità per tutti i cicli di

¹⁰⁶ In Sud Africa, le prime elezioni democratiche a suffragio universale si sono tenute il 27 aprile 1994, sancendo di fatto la conclusione della politica di segregazione razziale nel Paese (<http://www.treccani.it/enciclopedia/repubblica-sudafricana/>).

¹⁰⁷ <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=WTGxHzBEbiQ%3D&tabid=390&mid=1124>

istruzione¹⁰⁸, ad eccezione di quello superiore che è di competenza esclusiva del Governo nazionale.

Uno dei punti di debolezza del sistema educativo sudafricano è, secondo lo studio della OECD, la bassa *performance* degli studenti soprattutto nel ciclo primario, a cui si aggiunge un abbandono scolastico che, sebbene in calo, è tuttora presente. Soprattutto, le carenze più profonde si registrano in lettura e in *numeracy*¹⁰⁹. Non stupisce quindi che, nel progetto *Monitoring Learning Achievement* del 1999¹¹⁰, tra i dodici Paesi africani partecipanti il Sud Africa sia giunto ultimo in *numeracy*.

Tuttavia, in generale il livello di alfabetizzazione della popolazione è in deciso aumento. I dati riportati dalla OECD mostrano infatti che, mentre nel 1991 solo il 14,6% della popolazione ultra-quindicenne sapeva leggere e scrivere, questa percentuale è salita al 67% nel 1996, per poi raggiungere quota 89% nel 2004.

La pubblicazione della OECD sottolinea l'importanza attribuita dal Sud Africa allo sviluppo di una istruzione di qualità. Viene infatti rimarcato come, a tutti i livelli di istruzione e formazione, in questo Paese è fondamentale il *National Qualifications Framework* (NQF)¹¹¹. Sotto la gestione del *Department of Higher Education and Training*, della *South African Qualifications Authority*, del *Council on Higher Education*, della organizzazione statutaria *Umalusi*, del *Quality Council for Trades and Occupations* e di altri organi di istruzione e formazione (denominati SETAs)¹¹², il NQF persegue diversi obiettivi:

- creare una struttura nazionale integrata per i risultati di apprendimento;
- facilitare l'accesso, la mobilità e l'avanzamento all'interno dei percorsi educativi, formativi e di carriera;
- aumentare la qualità dell'istruzione e della formazione;
- accelerare l'appianamento delle passate discriminazioni nell'ambito educativo, formativo e di opportunità lavorative;

¹⁰⁸ L'istruzione è obbligatoria per tutti i bambini dall'anno solare nel corso del quale compiono 7 anni alla fine dell'anno in cui ne compiono 15.

¹⁰⁹ Lett. "saper fare di conto" (Ragazzini, 2004).

¹¹⁰ Realizzato in linea con la campagna *Education for All* portata avanti da UNESCO e UNICEF (Chinapah *et al.*, 2000).

¹¹¹ <http://www.nqf.org.za/>

¹¹² <http://www.nqf.org.za/page/statutory-bodies/index>

– contribuire al pieno sviluppo personale di ogni discente e allo sviluppo sociale ed economico della nazione intera.

Parlando dei “*National Qualifications Framework*», «importati» in Sudafrica dai paesi occidentali (soprattutto il Regno Unito e Australia) e poi «esportati» all’intera area” sud-orientale dell’Africa, Cobalti (2008) definisce questa realtà come la

creazione di spazi di competenze, in cui sia possibile trasferire i crediti acquisiti e le competenze da un settore all’altro dell’economia e di svilupparle nel corso della vita. L’idea di NQF è che per la prima volta gli studenti si possono muovere all’interno del sistema, ottenendo crediti basati su tutti gli apprendimenti precedenti, in qualsiasi forma siano avvenuti (p.62).

In ambito universitario, il *Council on Higher Education* (CHE) e il suo comitato permanente denominato *Higher Education Quality Committee* (HEQC) sono stati istituiti nel 1997 con l’*Higher Education Act 101*¹¹³. Come si legge nel loro portale¹¹⁴, essi sono responsabili 1) della promozione della qualità nelle istituzioni di istruzione superiore, 2) della revisione dei meccanismi di valutazione della qualità in dette istituzioni, 3) dell’accreditamento di programmi universitari e 4) dello sviluppo di capacità legate alla qualità (*quality-related capacity*, come è riportato sul portale).

Fin dalla sua fondazione, il CHE ha rimarcato il fatto che la revisione dei sistemi di valutazione della qualità e l’accreditamento dei loro programmi devono essere accompagnati da un processo che promuova una sensibilità verso il tema della qualità. A tale scopo, CHE e HEQC hanno elaborato cinque progetti, articolati in seminari e *workshop* a cui possono prendere parte tutti gli attori delle diverse istituzioni di istruzione superiore. I temi affrontati sono principalmente i seguenti:

- 1) sviluppo e formazione della qualità;
- 2) conversazioni sulla qualità e sulla valutazione della qualità;
- 3) guida alle buone pratiche;
- 4) progetti di promozione di qualità speciali;
- 5) partecipazione studentesca alla valutazione della qualità.

¹¹³ <http://www.che.ac.za/documents/d000004/>

¹¹⁴ <http://www.nqf.org.za/page/statutory-bodies/index>

Questo ultimo progetto, volto all'incremento della comprensione e della partecipazione dei discenti sulle tematiche della qualità, mette in luce l'importanza attribuita dal Sud Africa alle opinioni degli studenti. Sul portale del CHE viene però sottolineato che, senza una adeguata preparazione, gli studenti non possono partecipare con cognizione di causa e le loro opinioni perdono credibilità. Il portale aggiunge anche che tali questioni sono cruciali in un Paese come il Sud Africa, nel quale il ruolo degli studenti nel processo di valutazione della qualità non è tuttora ben definito. Ecco allora la motivazione per l'elaborazione di un progetto di questo tipo.

Gli obiettivi perseguiti nel corso dei seminari e dei *workshop* organizzati nell'ambito di tale progetto sono molteplici. Innanzitutto viene messo a disposizione degli studenti materiale sui programmi di apprendimento e sulle istituzioni di istruzione superiore registrate nel Paese. Accanto a questo, viene curata la comprensione dei concetti di "qualità" e "valutazione della qualità", in modo che gli studenti siano in grado di determinare l'accuratezza delle informazioni ricevute dall'università. Importante anche la valutazione della qualità del bagaglio formativo e dell'esperienza di apprendimento degli studenti, nonché lo stimolo a porsi in modo costruttivo per promuovere la qualità all'interno delle università.

Di cruciale importanza viene poi ritenuto il *feedback* fornito dagli studenti alle istituzioni, affinché queste possano aumentare la qualità dell'insegnamento-apprendimento, della ricerca e dell'impegno nella comunità universitaria. Infine, viene posto in risalto il ruolo che l'analisi sulla qualità condotta dagli studenti può giocare nel processo di incremento della efficacia, sensibilità, efficienza e rilevanza dell'istruzione superiore in generale.

3.10.5. Brasile

Le politiche educative attuate negli ultimi anni dalla Repubblica Federale del Brasile hanno determinato sensibili mutamenti¹¹⁵. Solo per

¹¹⁵ Uno dei più recenti interventi legislativi riguarda la scuola dell'obbligo. È infatti dell'11 novembre 2009 l'*Emenda Constitucional* n. 59, che ha sancito l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione per tutti i cittadini dai 4 ai 17 anni d'età (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm).

portare qualche esempio, tra il 1995 e il 2008 i fondi destinati alle istituzioni educative sono passati dal 3,7% al 5,3% del PIL (nel caso dell'Italia, si è passati dal 4,6% al 4,8%)¹¹⁶. Inoltre, volendo fare un confronto con i Paesi della *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), e considerando i soli investimenti nel settore pubblico, si riscontra che nel 2007 il Brasile ha riservato all'istruzione una quota superiore rispetto alla media dei Paesi della OECD. Il governo brasiliano ha comunque tra i suoi obiettivi quello di elevare questa percentuale al 7% entro il 2015¹¹⁷.

Questi sforzi sembrano aver sortito gli effetti desiderati, se si considera che, dal 1995 ad oggi, la popolazione brasiliana ha visto crescere i propri risultati in campo educativo ad un ritmo superiore a quello della Cina¹¹⁸ e che nel periodo 2000-2009 il Brasile ha raggiunto il terzo posto per incremento del livello medio di istruzione, sulla base dei dati ricavati dal *Programme of International Student Assessment* (PISA)¹¹⁹.

Il Brasile sembra mostrare un'attenzione particolare, da parte delle istituzioni, per la realtà studentesca e giovanile in generale. Nel 2004, il Presidente della Repubblica, avvalendosi della competenza di alcuni istituti di ricerca (tra cui il *Brazilian Institute of Social and Economic Analysis*, il *Polis Institute*, il *Canadian International Development Research Centre* ed il *Canadian Policy Research Networks*), ha condotto uno studio – denominato *Brazilian Youth and Democracy: participation, spheres and public policies* – per analizzare le opinioni dei giovani brasiliani sulla democrazia e sul loro ruolo nella società¹²⁰. Nel corso di 18 mesi, è stato somministrato a 8.000 giovani brasiliani tra i 15 e i 24 anni un questionario composto da 46 domande, su temi quali l'istruzione, la famiglia, il lavoro, i media e la percezione della partecipazione in politica.

Accanto a questo studio quantitativo, sono stati organizzati 39 gruppi di dialogo che hanno coinvolto oltre 900 giovani e un centinaio tra università e organizzazioni non governative. Ai partecipanti sono state poste due domande: "Cosa si può fare per migliorare l'istruzione, il lavoro

¹¹⁶ OECD (2011).

¹¹⁷ Bruns, Evans & Luque (2011).

¹¹⁸ *Ibid.* Si tenga anche presente che, tra il 1995 e il 2008, il Brasile ha mostrato il più alto incremento – tra i Paesi analizzati nel già citato *Education at a Glance* – nella percentuale di spesa pubblica destinata all'istruzione, passando dall'11,2% al 17,4% (OECD, 2011).

¹¹⁹ OECD (2011).

¹²⁰ Silva & Salles Souto (2009).

e le attività culturali e ricreative per i giovani del Brasile?” e “Quanto sei pronto a partecipare alla realizzazione di questi miglioramenti?”.

Secondo Silva e Salles Souto, tra i risultati di questo studio va sottolineato l’apporto delle organizzazioni non governative al coinvolgimento di giovani donne e di giovani provenienti dalle aree rurali del Brasile, che generalmente restano esclusi dai processi decisionali del Paese. Inoltre, questo lavoro – secondo le autrici – ha fornito informazioni utili per successivi interventi legislativi, soprattutto perché ha coinvolto nel dialogo, da una parte, i giovani e, dall’altra, istituzioni di varia natura. Anche i due istituti canadesi impegnati nella ricerca concordano sul fatto che il dialogo attuato nel corso dello studio potenzialmente può determinare cambiamenti positivi, soprattutto nelle politiche sull’istruzione pubblica¹²¹.

Silva e Salles Souto sottolineano anche che uno studio del genere può avere un forte impatto sulla *Política Nacional de Juventude*, sulla *Secretaria Nacional de Juventude* (che è in diretto rapporto con la *Secretaria Geral* del Presidente della Repubblica), sul *Conselho Nacional de Juventude* (che promuove studi e propone linee guida su temi riguardanti la gioventù) e sul *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (un programma di emergenza per giovani dai 18 ai 24 anni esclusi sia dalla scuola sia dal mercato del lavoro)¹²².

Una delle azioni volte a migliorare le condizioni educative della popolazione giovanile è stata, tra il 2003 e il 2010, la costruzione di 14 nuove università federali, 126 nuovi *campus* universitari e 214 istituti tecnici, in tal modo arricchendo l’offerta formativa a disposizione degli studenti¹²³.

La percentuale di investimenti statali che il Brasile riserva all’istruzione è una delle più cospicue tra quelle dei Paesi analizzati nel rapporto *Education at a Glance*. Ciononostante, questo Paese mostra una percentuale estremamente elevata di studenti universitari in istituzioni

¹²¹ MacKinnon & Taschereau (2009).

¹²² <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude>

¹²³ <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/05/27/mec-inaugura-novas-instalacoes-universitarias-em-sao-paulo>; <http://www.institutolula.org/wp-content/uploads/2011/09/discurso-lula-sciences-po-27-09-2011.pdf>. Si consideri anche che il Brasile spende per gli studenti universitari più di cinque volte quello che spende per gli studenti della scuola primaria, ben oltre la media dei Paesi della OECD (cfr. OECD, 2011).

private: tra il 72,5% e l'85% (a seconda del tipo di istituzione) contro il 15,3%-17,7% dei Paesi della OECD¹²⁴.

Per alcuni studiosi¹²⁵, l'apporto fornito dall'iniziativa privata, assieme all'innovazione dei programmi di studio e all'incremento nell'uso delle nuove tecnologie, è – soprattutto oggi – uno degli aspetti favorevoli allo sviluppo del Brasile in ambito educativo. In questo panorama, si inserisce la Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), istituita dal *Ministério da Educação* (MEC) con la *Portaria* n. 1.170 del 5 dicembre 2007¹²⁶. In Brasile, la fondazione di una *faculdade* rappresenta il primo passo per creare una istituzione di istruzione superiore. Si tratta di istituzioni indipendenti, che non devono necessariamente appartenere ad una struttura universitaria, e che rilasciano titoli riconosciuti dallo Stato. È però indispensabile la presenza di una istituzione o organizzazione – detta *mantenedora* – che sostenga la *faculdade*¹²⁷. Entrambe – *faculdade* e *mantenedora* – devono ricevere un'autorizzazione dal MEC attraverso un processo che richiede almeno due anni. Una volta ottenuta l'autorizzazione, la *faculdade* può avviare uno o due corsi di laurea e progressivamente aggiungerne di nuovi, sempre dietro approvazione del MEC¹²⁸.

¹²⁴ OECD (2011).

¹²⁵ Bruns, Evans & Luque (2011).

¹²⁶ <http://www.faculdadeam.edu.br/institucional/documentacoes-0-17-6-0-1>

¹²⁷ Barroso & Fernandes (2007).

¹²⁸ Biasotto (2007-2008) descrive il processo di accreditamento della società FOIL Brasil (Formação Ontopsicológica Interdisciplinar Liderística – www.foil.com.br) – come *mantenedora* sia della AMF sia del corso di laurea in Amministrazione – che è stato avviato dal *Ministério da Educação* nel marzo del 2006. Una volta approvati i Piani di Sviluppo, i Progetti e i Regolamenti, e dopo aver portato a termine le procedure burocratiche richieste, la Faculdade ha ricevuto la visita della *Comissão de Avaliação*, la commissione di verifica del MEC, che ha riscontrato la piena soddisfazione di tutti gli *standard* richiesti dalla legge.

Nel novembre 2007, il *Conselho Nacional de Educação* ha dato parere favorevole all'accREDITamento (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces231_07.pdf) e, nel dicembre dello stesso anno, il *Ministro da Educação* ha firmato la *Portaria* n. 1.170, che ha autorizzato l'attivazione della Faculdade e la sua gestione dei corsi in Amministrazione, all'interno del *Distrito Recanto Maestro* (www.recantomaeistro.com.br). Quest'ultimo, situato nella regione della *Quarta Colônia de Imigração Italiana*, è riconosciuto dalle Nazioni Unite come “an initiative which collaborates with the 8 Millennium Development Goals” [una iniziativa che collabora con gli 8 Obiettivi del Millennio], in quanto rappresenta un tentativo riuscito di recupero ambientale, sociale ed economico di un luogo un tempo abbandonato, in armonia con i

principi di sviluppo sostenibile (<http://social.un.org/absolutewc/?e=489&c=0>; <http://amrif.blogspot.com/2007/05/history-of-creation-and-development-of.html>). La promozione dei *Millennium Development Goals* (MDGs) – dalla ricerca alla didattica, dalle iniziative agli eventi promossi – è uno dei tratti che contraddistinguono l'attività della AMF (<http://www.portalodm.faculdadeam.edu.br/>).

Biasotto chiarisce anche le motivazioni alla base del nome della Faculdade, intitolata ad uno scienziato tuttora vivente. Il nome previsto inizialmente era “FOIL Management”. Tuttavia, dopo aver visionato il progetto, il corso, la FOIL e il profilo dell'uomo il cui pensiero è a fondamento del progetto, lo stesso *Ministério da Educação* ha proposto di modificare il nome in “Antonio Meneghetti Faculdade”. Questo anche perché i rappresentanti del MEC hanno riscontrato nella metodologia FOIL un valore interdisciplinare non presente nei corsi in Amministrazione estesi dalle altre istituzioni di istruzione superiore brasiliane. A tal proposito, la *Comissão de Avaliação*, dopo aver analizzato il *Projeto Pedagógico* del corso di laurea in Amministrazione, ha chiesto – e ottenuto – di poterlo impiegare come *standard* nella valutazione dei corsi di laurea in Amministrazione offerti dalle altre istituzioni di istruzione superiore brasiliane.

Biasotto da ultimo chiarisce che uno degli elementi a cui il MEC ha prestato particolare attenzione riguarda i criteri di selezione del corpo docente. A questo proposito, una laurea in Psicologia con specializzazione professionale in Ontopsicologia rilasciata dall'Università Statale di San Pietroburgo è stata giudicata presupposto necessario all'insegnamento delle discipline FOIL (<http://www.psy.spbu.ru/chairs/onto>; <http://www.psy.spbu.ru/english>).

Il primo semestre accademico del primo corso di laurea ha avuto inizio il 25 febbraio 2008 e, nell'arco di quattro anni, si è giunti a tre corsi di laurea (quelli in Amministrazione e in Sistemi di Informazione sono già attivi; un terzo, in Diritto, è stato autorizzato dal MEC ed è in via di avviamento – <http://www.faculdadeam.edu.br/graduacao/>), sei corsi post-laurea (<http://www.faculdadeam.edu.br/posgraduacao/>) e cinque corsi di formazione professionale (<http://www.faculdadeam.edu.br/extensao/>).

È importante sottolineare che la soddisfazione degli *standard* previsti dalla legge viene periodicamente verificata dalla *Comissão de Avaliação* del MEC, nonché dalla *Comissão própria de Avaliação* (<http://www.faculdadeam.edu.br/institucional/cpa-0-16-6-0-1>), una commissione interna di cui ogni istituzione di istruzione superiore brasiliana deve dotarsi per svolgere attività di verifica e, successivamente, restituire i dati ricavati all'*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais da Educação Superior* – INEP (http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com_content&view=article).

Nel caso della AMF, il processo di verifica interna viene effettuato anche attraverso questionari che raccolgono le opinioni degli studenti su: corsi, docenti, biblioteca, servizi, infrastrutture. È previsto anche un questionario di autovalutazione de-

3.10.5.1. La lezione nel Projeto Pedagógico della Antonio Meneghetti Faculdade

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
aula	acadêmicos, alunos, discentes, estudantes	docentes, professores

Nel *Projeto Pedagógico* (PP) della Antonio Meneghetti Faculdade (AMF)¹²⁹ ampio spazio viene dedicato al tema della lezione, anche in virtù dell'alto numero di ore ad essa riservate nel corso di ciascun anno accademico (ad esempio nel corso di laurea in Amministrazione), notevolmente superiore a quanto è previsto – ad esempio – dal corso di laurea in Amministrazione delle aziende presso la Facoltà di Economia della Sapienza Università di Roma¹³⁰.

Tra gli elementi di interesse, notiamo che nel PP viene suggerito ai docenti di tenere lezioni democratiche che stimolino la critica e l'autocritica degli studenti e che, in tutte le discipline, offrano un sapere empirico, legato alle reali esigenze della società¹³¹. Le lezioni devono essere focalizzate sull'apprendimento degli studenti, mirando allo sviluppo integrale di ciascun discente, secondo i principi umanistici. Questo – si legge – significa che, accanto alla divulgazione culturale, scientifica e tecnica, alla promozione di una istruzione aperta ad una fascia sempre

gli studenti su aspetti come la puntualità, la partecipazione, il contributo al lavoro svolto in aula, etc.

¹²⁹ <http://www.faculdadeam.edu.br/institucional/documentacoes-0-17-6-0-1>

¹³⁰ Cfr. <http://gomppublic.uniroma1.it/Manifesti/render.aspx?codiceinterno=13628&anno=2012> e http://www.faculdadeam.edu.br/_arquivos/f111adf8c3a7dcfec59be3fc853a2a42.pdf. Per il confronto, è stato scelto un corso di laurea della Sapienza simile, per tematica generale, a quello della AMF.

¹³¹ L'importanza di rapportare l'insegnamento alle esigenze sociali è stato sottolineato da diversi autori, tra cui ricordiamo Visalberghi (1978) e Jarvis-Selinger, Collins & Pratt (2007), già trattati – rispettivamente – a pagina XV e a pagina 4. In linea con l'approccio ontopsicologico alla pedagogia (presentato, tra l'altro, nel corso di due convegni internazionali presso l'UNESCO a Parigi nel 2006 e 2007 – cfr. Giordani & Mendes, 2011), la AMF sottolinea – come elemento fondamentale della professionalità del docente – la capacità di *saber ser* (saper essere) e *saber fazer* (saper fare). In sostanza, secondo il PP, un docente dovrebbe poter dimostrare di *essere e fare* (e non solo conoscere) ciò che insegna. Per tale ragione, nei corsi vengono impiegati molti professionisti di comprovato successo nel proprio lavoro, ad esempio imprenditori, nel corso in Amministrazione.

più ampia della popolazione, allo sviluppo di progetti di ricerca che apportino un concreto contributo alla società, etc., si deve curare che lo studente viva la lezione con soddisfazione, in un contesto sano e stimolante la sua creatività¹³² e in uno spirito di collaborazione e rispetto, attuati con coscienza critica nella società.

Il PP sottolinea in particolar modo due elementi che – si legge – dovrebbero fungere da filo conduttore nell'estensione delle lezioni: *inter- e trans-disciplinarietà*, proposti in pratica nel seguente modo:

- allo studente deve essere sempre chiarito come ciascuna disciplina interagisce con le altre e contribuisce ad esse;

- ciascuna lezione deve essere articolata su diverse sfere della conoscenza (ad esempio, di una legge teorica che viene enunciata vanno offerti esempi pratici di applicazione in diversi ambiti);

- attività di didattica e di ricerca devono essere fortemente interconnesse nei piani di studio.

Un valore promosso nel corso delle lezioni è la *responsabilità sociale*, ad esempio consentendo agli studenti di partecipare ad attività volte alla diffusione degli 8 MDGs delle Nazioni Unite e stimolandoli ad offrire il loro personale contributo. Per portare un esempio, nel corso dell'*International Year of Youth* (IYY) delle Nazioni Unite (12 agosto 2010 – 12 agosto 2011), la AMF, partner dell'evento, ha promosso diverse attività, tra cui 1) lezioni di educazione alla cittadinanza e al rispetto delle differenti culture, in linea con i valori promossi dall'IYY; 2) progettazione e realizzazione del video *Identidade Jovem*, interamente ad opera degli studenti¹³³; 3) concorso per la realizzazione di un cortometraggio promozionale del I Congresso Internazionale *Responsibility and Reciprocity – Social Values for a Sustainable Economy*¹³⁴, che si è tenuto il 4 e 5 novembre

¹³² A tal proposito, viene posta particolare attenzione alla funzionalità dei diversi elementi presenti nelle aule, dai banchi ai supporti tecnologici più avanzati. In particolare rilievo è anche tenuta l'accessibilità ai locali da parte di persone con necessità speciali. Ciascuna struttura è predisposta per offrire sicurezza e autonomia alle persone diversamente abili: dalle rampe di accesso alle aule all'altezza degli interruttori e delle bacheche, dalla semplicità di apertura delle porte al posizionamento delle lavagne, etc. La verifica delle strutture viene effettuata periodicamente attraverso le due commissioni – una propria e una inviata dal *Ministério da Educação* – precedentemente descritte.

¹³³ <http://social.un.org/absolutewc/?e=489&c=0>

¹³⁴ <http://www.uncsd2012.org/rio20/index.php?page=view&nr=374&type=13&menu=23> Il congresso è stato organizzato dalla AMF, assieme alla *Fundação Antonio Meneghetti – Pesquisa Científica, Humanista, Cultural, Educacional* (<http://www.funda>

2011. Inoltre, gli studenti della AMF sono stati gli organizzatori della *III Semana Acadêmica*¹³⁵, un evento in cui vengono tenute lezioni e dibattiti tra gli studenti e professionisti e imprenditori della società civile. La partecipazione dei giovani al dibattito pubblico è una delle priorità dell'ITYY e rientra nella promozione dello spirito critico degli studenti nelle lezioni, come proposto dal PP della AMF.

3.10.5.2. Metodologie e strategie di apprendimento-insegnamento

Il *Projeto Pedagógico* della AMF prevede che a ciascun docente sia garantita la libertà di organizzare le proprie lezioni nel modo che ritiene più opportuno, fermo restando il carattere interdisciplinare della pianificazione delle attività¹³⁶ e lo stimolo continuo che deve essere offerto al ragionamento critico degli studenti sui temi trattati. Nel PP viene anche

caoantoniomeneghetti.com.br/), con l'appoggio – tra gli altri – del Ministero dell'Ambiente della Repubblica Federale del Brasile, del Governo della Regione del Rio Grande do Sul e del Governo della Regione di Santa Catarina (<http://reciprocidade.org.br/apoio/>).

Questo evento ha riunito docenti universitari e studenti di più Paesi, assieme al mondo delle imprese, del terzo settore e del potere pubblico, per discutere sul tema della responsabilità sociale e sostenibilità, anche in vista della *United Nations Conference on Sustainable Development* che si terrà a Rio de Janeiro nel 2020.

Il cortometraggio vincitore del concorso è visionabile sul portale del congresso (<http://www.reciprocidade.org.br/home/>). Il premio è stato un viaggio-studio di una settimana in Italia.

¹³⁵ http://www.portalodm.faculdadeam.edu.br/noticias_completa.php?nid=78

¹³⁶ Nel PP viene chiarito che, per garantire l'interdisciplinarietà di quanto insegnato, ciascun docente pianifica il proprio programma in collaborazione con gli altri colleghi del proprio corso di laurea, durante sessioni di studio e riunioni bimestrali (o più frequenti, a seconda delle necessità). Tale consesso, detto *Colegiado do curso*, è un organo consultivo, deliberativo e di coordinamento didattico. È costituito da tutti i docenti del corso di laurea, da un coordinatore (presidente) e da un rappresentante degli studenti. Il PP sottolinea che, in tutte le funzioni svolte dal *Colegiado do curso* (tra cui l'approvazione dei piani di studio, delle attività di tutorato e degli insegnamenti accademici complementari, la verifica della soddisfazione delle direttive curriculari stabilite dal *Conselho Nacional da Educação*, la proposta di strumenti per lo sviluppo e il perfezionamento delle attività della AMF, etc.), viene promossa la partecipazione globale alla presa decisionale da parte di tutti i membri del collegio, inclusa la componente studente.

sottolineato che la formazione ontopsicologica, specifica dei corsi della AMF, rende possibile il raggiungimento di alcuni obiettivi:

orientar a construção de caminhos metodológicos para a ação otimal profissional; favorecer o desenvolvimento humano ao progressivo crescimento individual, econômico e social; e preparar homens aptos a resolver os constantes anseios da sociedade em contínua evolução¹³⁷.

Profilo del docente

Nel *Projeto Pedagógico* vengono elencate e sinteticamente descritte alcune caratteristiche ricercate nella costituzione del corpo docente della AMF¹³⁸.

1) *Predisposizione alla formazione continua (Lifelong Learning*¹³⁹).

2) *Equilibrio emotivo*: questo è ritenuto dal PP un requisito di base perché un docente eserciti la sua funzione in modo sereno e tranquillo, per

¹³⁷ Trad. it.: Guidare la costruzione di percorsi metodologici per una ottimale azione professionale; favorire lo sviluppo umano verso una progressiva crescita individuale, economica e sociale; formare uomini capaci di risolvere le costanti aspettative di una società in continua evoluzione.

A tale proposito, consideriamo che, tra i primi neo-laureati del corso in Amministrazione, sono presenti diversi giovani che, durante i quattro anni di studio, hanno cominciato a lavorare in aziende mettendo in pratica quanto studiato a lezione; altri hanno progettato e avviato proprie attività imprenditoriali, che rappresentano ormai la loro fonte di mantenimento e di realizzazione (http://www.recanto.maestro.com.br/pt/centro_empresarial.php). La metodologia della AMF, quindi, sembrerebbe favorire una interazione tra lezioni universitarie, potenzialità dello studente ed esigenze sociali.

Anche per tale ragione, questa giovane istituzione di istruzione superiore è stata insignita del premio *Top of Quality 2011* da parte dell'*Ordem dos Parlamentares do Brasil*, organismo istituito nel 1976 allo scopo di “sviluppare azioni a sostegno della società brasiliana, tra cui: sostegno alle istituzioni carenti di risorse, fornitura di servizi comunitari, adesione a campagne governative e non governative, consulenza giuridica” (http://portalodm.faculdadeam.edu.br/noticias_completa.php?nid=93).

¹³⁸ Compongono il corpo docente professori con esperienza pluridecennale accanto a neo-dottori di ricerca, i quali comunque devono aver già accumulato esperienza pratica nel mondo del lavoro, in linea con l'esigenza del *saber ser* e *saber fazer* a cui si è accennato precedentemente. Nel PP, di ogni docente viene riportato, oltre al titolo di studio e all'anzianità di servizio, anche la durata dell'esperienza professionale.

¹³⁹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm

poter assumere decisioni e gestire situazioni di crisi e conflitti interpersonali con la stabilità necessaria.

3) *Sensibilità*: per il PP, all'interno di un sistema di valori, un docente deve riconoscere sempre che la persona è più importante della funzione e/o situazione in cui è inserita. Pertanto, deve coltivare ed affinare la propria sensibilità per interpretare e comprendere meglio i diversi aspetti che interagiscono in una situazione di apprendimento-insegnamento, sviluppando un senso di responsabilità, solidarietà e giustizia.

4) *Versatilità*: adeguamento alle situazioni nuove.

5) *Creatività*.

6) *Conoscenza*: nel PP viene definita come il risultato della metabolizzazione della scienza e della tecnica in forma elaborata e sistematizzata, e dell'esperienza di applicazione e interpretazione di tale sapere alla comprensione delle relazioni che definiscono i vari fenomeni. Questa conoscenza – precisa il PP – deve essere utilizzata come elemento di stimolo per nuove idee. Deve altresì essere posta come strumento di comunicazione e di presa decisionale in un contesto trasparente e nel rispetto delle relazioni con gli altri.

7) *Curiosità scientifica* sviluppata da uno spirito investigativo nutrito nel tempo.

8) *Qualificazione*: nel PP è descritta come la ricerca costante di realizzarsi nella propria sfera di formazione, anche attraverso percorsi di formazione continua per acquisire e migliorare le abilità necessarie all'insegnamento.

In base a quanto riportato nel PP, i requisiti indispensabili per un docente che insegna alla AMF sono essenzialmente i seguenti.

– *Capacità relazionali*: per il PP, esse costituiscono un fattore determinante per il proprio benessere e per la propria autostima.

– *Identificazione con la propria funzione di docente*: il PP ritiene che un docente debba valorizzare la propria posizione e quella del proprio gruppo di lavoro, attraverso l'esercizio etico della propria professione.

– *Condizioni professionali*: vanno rinforzate, a detta del PP, le tecniche professionali, attraverso una conoscenza approfondita della propria sfera di formazione.

– *Vocazione pedagogica*, manifestata dall'amore per la propria professione e dalla propria esperienza etico-culturale, elementi fondamentali – secondo il PP – per la costruzione sia della società sia della propria vita.

– *Conoscenza della propria responsabilità*: il PP sostiene che un docente debba mostrare impegno verso gli obblighi inerenti la propria professio-

ne, in connessione con le discipline insegnate, con i propri alunni e con l'istituzione universitaria in cui si opera.

Funzioni del docente

Accanto alle caratteristiche ricercate nei docenti, il *Projeto Pedagógico* definisce le funzioni principali che un docente universitario dovrebbe svolgere.

- 1) Incentivare la lettura di testi scientifici.
- 2) Promuovere la ricerca bibliografica.
- 3) Stimolare il lavoro di gruppo.
- 4) Sollecitare la soluzione di problemi reali attraverso l'analisi di casi.
- 5) Incoraggiare la discussione e la valutazione critica e analitica della società e delle organizzazioni.
- 6) Favorire l'elaborazione di progetti di lavoro.
- 7) Sostenere l'espressione del ragionamento critico, analitico e logico, attraverso recensioni critiche, laboratori e analisi di casi.
- 8) Coinvolgere gli studenti in diverse attività pratiche.
- 9) Esortare la partecipazione in attività extracurricolari
- 10) Diversificare le proprie attività nelle lezioni.
- 11) Affinare la curiosità dei discenti sui diversi aspetti principali della pratica professionale.
- 12) Spronare la ricerca e produzione scientifica degli studenti, nonché la loro formazione professionale continua, sin dal primo anno di corso.

Nel PP viene altresì puntualizzato che al docente sono richieste creatività ed elasticità nello svolgimento della lezione, per adattarsi alle situazioni contingenziali e alle necessità degli studenti.

3.11. Italia

La letteratura italiana inerente la lezione riguarda principalmente il contesto scolastico. Ciò sembra essere in linea con i provvedimenti legislativi che pongono la formazione degli insegnanti di scuola in primo piano, mentre non disciplinano in merito alla formazione dei docenti universitari¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Cfr. il capitolo precedente.

Ciononostante, alcuni autori italiani offrono spunti di approfondimento interessanti sulla formazione per adulti, che può essere utile includere in uno studio sulla lezione universitaria.

3.11.1. *Luciana Tomassucci Fontana (Università degli Studi di Roma Tre) (1997)*

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
lezione collettiva/convenzionale/ espositiva/frontale	allievi	docenti, insegnanti

Nel suo libro *Far lezione* (1997) – dedicato, come la stessa autrice afferma, a “tutti coloro che, a qualsiasi titolo, si occupano di questioni di pratica formativa”¹⁴¹ – Fontana¹⁴² analizza dettagliatamente la lezione, interrogandosi anche sui motivi che hanno consentito a questo modello didattico di “sopravvivere” alle innovazioni tecnologiche che hanno dato spazio a tipologie di insegnamento sempre meno “tradizionali”. Allo stesso tempo, l’autrice conduce un’analisi puntuale sulla validità – o meno – delle critiche che hanno avuto per oggetto la lezione.

È interessante notare che Fontana giustifica il proprio interesse per quello che chiama il “più antico e convenzionale ferro del mestiere” di un docente in virtù del fatto che, nella pratica quotidiana – dalla scuola primaria all’università e in tutte le condizioni ambientali (che implicano differenze negli studenti, nella motivazione e personalità dei docenti, nel contenuto degli insegnamenti da veicolare, nelle caratteristiche dello spazio in cui avviene la lezione, etc.) –, i docenti *prediligono* proprio questo modello didattico. Pertanto, più che impegnarsi esclusivamente nell’acquisizione di modalità di insegnamento più “moderne” (ad esempio, l’apprendimento attivo, l’apprendimento cooperativo, etc.) – la cui validità, secondo l’autrice, è peraltro ancora da verificare a lungo termine – risulterebbe funzionale – osserva – impegnarsi al fine di migliorare la “produttività” della lezione, imparando a beneficiare delle molte pos-

¹⁴¹ Tomassucci Fontana (1997, p.9). Nella tesi, il cognome della studiosa viene anche abbreviato in “Fontana”.

¹⁴² Ex-docente della Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università degli Studi di Roma Tre.

sibilità che questo modello consente allo scopo di favorire al massimo l'apprendimento negli studenti.

Ciò anche il virtù della indiscutibile *economicità* della lezione, sostiene Fontana, attraverso la quale un solo docente può raggiungere allo stesso tempo un gruppo di studenti decisamente più numeroso rispetto, ad esempio, a quanto avviene in un contesto di laboratorio. Questo, secondo l'autrice, conferisce alla lezione anche un'alta valenza di "democraticità", nel senso che tale modello consente – più di altri – di promuovere la trasmissione di conoscenze (e l'apprendimento di esse) ad un alto numero di persone contemporaneamente.

D'altro canto, Fontana precisa che, a livello di pubblicistica italiana, non viene posta opportuna attenzione nei confronti di questo modello: nelle pubblicazioni didattiche fanno la parte del leone altri modelli più "giovani" che – denuncia l'autrice – risultano talvolta non adeguatamente documentati a livello scientifico. Questa sorta di rifiuto per la ricerca sulla lezione in Italia è, a detta di Fontana, totalmente ingiustificata, essendo questo – invece – uno dei modelli più studiati all'estero, sia da un punto di vista teorico che di ricerca empirica¹⁴³. Oltretutto, come prece-

¹⁴³ L'autrice nomina in particolare il *Follow Through*, un ampio programma di ricerca che ha coinvolto, in particolar modo negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, 79.000 studenti in 180 diverse località degli Stati Uniti. In tale progetto, sono state analizzate tutte le modalità didattiche conosciute al tempo, in scuole di tutti gli ordini e gradi, per verificare quale modalità fosse la migliore (analizzando le *performance* degli studenti in lettura, matematica, pronuncia, linguaggio). Dall'analisi condotta dallo *Stanford Research Institute*, la "Direct Instruction" è risultata essere la più efficace metodologia, come rappresentato nella figura 5, estratta da una recente pubblicazione sul *Follow Through*:

dentemente accennato, nella prassi didattica è proprio questa la modalità prevalente, pertanto indagini in questo campo risulterebbero, a detta dell'autrice, una indubbia fonte di validi apporti per chiunque si trovi in un contesto di insegnamento.

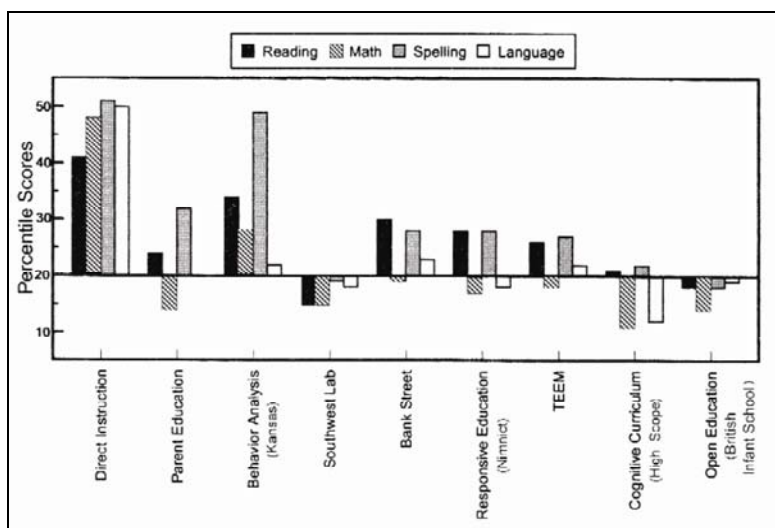


Fig. 5 – Analisi dell'efficacia di diverse modalità didattiche – in relazione alla performance degli studenti in lettura, matematica, pronuncia, linguaggio – analizzate nell'ambito del Follow Through Project (fonte: Engelmann, 2007)

La *School of Education* della Purdue University Calumet (<http://education.calumet.purdue.edu/vockell/cai/cai3/cai3direct.htm>) definisce la "Direct Instruction" come una teoria dell'educazione basata sul principio per cui se gli insegnanti spiegano esattamente cosa gli studenti devono imparare, e dimostrano i passi necessari al raggiungimento di un determinato compito accademico, gli studenti apprendono di più.

Fontana però sostiene che molteplici sono state le critiche mosse alle varie ricerche sulla lezione, considerate – ad esempio – di carattere eccessivamente generale o non sempre accompagnate da sistematiche osservazioni e rilevazioni. Secondo la studiosa, anche la scelta frequente – da parte di conduce questo tipo di indagini – del discente come oggetto d'analisi e la scarsa quantità di classi prese in esame. Da ultimo, ma non per questo meno importante, la non sufficiente distinzione che, spesso, le ricerche adottano nell'analisi dei contesti di lezione, applicando i medesimi criteri di rilevazione a classi scolastiche e a classi universitarie.

3.11.1.1. *Professionalità del docente*

Fontana definisce le componenti e i processi propri dell'insegnamento, ovvero:

- 1) docente (insegna);
- 2) studenti (apprendono);
- 3) conoscenze e abilità (vanno insegnate ed acquisite);
- 4) altri fattori (favoriscono oppure ostacolano il processo di apprendimento-insegnamento);
- 5) risultati.

L'autrice sottolinea l'importanza della professionalità che un docente dovrebbe costantemente ricercare nell'esercizio della propria professione. A tal proposito, Fontana osserva che troppo spesso si ritiene che la "bravura" di un docente sia determinata pressoché esclusivamente da fattori che spaziano dalle abilità comunicative alla buona volontà, dalla sensibilità per i temi legati ai problemi didattici alla capacità di "improvvisare", etc., dimenticando invece che un ruolo assolutamente essenziale è rivestito dalla formazione del docente.

La scarsa attenzione rivolta alla preparazione all'attività di docenza, secondo l'autrice, comporta tra l'altro la diffusione di un luogo comune secondo il quale per svolgere questa professione sia sufficiente un titolo di studio da cui automaticamente dovrebbero svilupparsi le competenze didattiche, come a dire che "tutti possono insegnare". Tuttavia, come rimarca l'autrice, l'evidenza di chiunque lavori in ambito didattico, o per lo meno abbia avuto esperienze personali come studente, non può che confutare questa opinione. Per Fontana, insegnare è un'attività che si impara. L'autrice quindi auspica che i docenti insistano affinché sia promossa la formazione pratica alla docenza e, in sede di concorso, essa assuma un ruolo centrale.

3.11.1.2. *Analisi del compito professionale del docente*

Secondo Fontana, in generale, il fare lezione può essere definito come "un comportamento operativo che esibisce caratteristiche pedagogico-didattiche" in cui rientrano non solo la capacità di scelta degli argomenti adeguati alle necessità degli studenti e l'utilizzo di una strategia didattica efficace ai fini della gestione delle dinamiche che possono avvenire

nel contesto della lezione, ma anche l'impiego di modalità variegata di strumenti didattici e sussidi tecnologici, nonché la puntuale verifica/valutazione del raggiungimento degli obiettivi prefissati, etc.

Per condurre una *task/job analysis* del docente, ovvero una analisi del suo compito professionale, possono essere impiegate diverse tecniche, tra le quali Fontana presenta in particolare quelle riconducibili a due approcci generali:

- 1) il primo considera il ruolo ricoperto dal docente e le sue funzioni;
- 2) il secondo pone l'accento sul gruppo dei discenti e sul singolo studente, dei quali il docente si deve occupare.

La prima procedura (Davies, 1973, 1981) considera il docente come un gestore e operatore, in sostanza un "manager" che ha il compito di:

- pianificare gli obiettivi didattici;
- organizzare il contesto didattico;
- guidare i discenti all'apprendimento;
- valutare l'ottenimento, o meno, degli obiettivi prefissati.

Per l'esercizio di tali funzioni, il ruolo che un docente assume è, per Fontana, quello di un operatore di scelte concernenti le strategie e le tattiche didattiche da impiegare nell'espletamento della sua professione.

Il secondo approccio (Joyce e Harootunian, 1967; Kounin, 1970; Flanders, 1970; O'Leary, 1977; Soar, 1979; Wragg, 1981; Brophy, 1983; Doyle, 1986) analizza invece la capacità del docente di gestire e organizzare il gruppo dei discenti e l'apprendimento dei singoli studenti. Vale a dire, spiega Fontana, che l'efficacia dell'insegnamento è determinata dal buon *management* delle dinamiche che avvengono nel corso della lezione. Il gruppo di discenti viene qui ad essere considerato un vero e proprio "sistema sociale", per la gestione del quale un docente deve dimostrare capacità non solo di pianificazione degli obiettivi e di organizzazione dell'ambiente di apprendimento-insegnamento, ma anche di impostazione di un "clima" educativo efficace e di elasticità nell'adattamento dei contenuti alla situazione contingente. L'autrice puntualizza anche che è indispensabile che il docente sappia assicurare il mantenimento della disciplina intervenendo sugli elementi di disturbo, ma che sia anche in grado di dare alla lezione il "giusto ritmo", per evitare i fisiologici cali d'attenzione nei discenti. Il monitoraggio e la verifica degli apprendi-

menti dei vari studenti, inoltre, deve essere costante da parte del docente.

Rientrano nella seconda procedura anche altri autori (Ausubel, 1968; Bloom, 1976; Gagné, 1977, 1984; Brophy, 1983; Brophy e Good, 1990), che, scrive Fontana, focalizzano la propria attenzione in particolare sulla “gestione dell’apprendimento”, vale a dire sull’impostazione che il docente dovrebbe curare al fine di facilitare nei discenti l’acquisizione e la ritenzione delle informazioni veicolate. Come osserva l’autrice, ciò include l’abilità di:

- definire ed applicare tattiche e strategie efficaci per l’incremento qualitativo dell’istruzione;
- stimolare la metabolizzazione e successiva acquisizione di padronanza di determinati argomenti;
- promuovere l’interesse dei discenti per quanto viene trattato a lezione;
- “cementare” negli studenti il possesso di quanto acquisito in classe;
- individualizzare, per quanto possibile, l’insegnamento.

Nel presentare le sintesi a cui sono giunti questi autori, Fontana non manca di riportare diversi modelli (patterns) sugli efficaci comportamenti dei docenti, frutto di “ricerche condotte su ampia scala” (Fontana, 1997, p.41), tra cui i nove eventi dell’istruzione di Gagné (1970) e le categorie (e sottocategorie) del comportamento degli insegnanti descritte da Ballanti (1979).

Gagné ritiene che ogni lezione¹⁴⁴ debba svilupparsi sulla base dei seguenti nove eventi:

- 1) attivare e controllare l’attenzione;
- 2) informare il soggetto dei risultati attesi;
- 3) stimolare il ricordo della capacità prerequisite esistenti;
- 4) presentare gli stimoli inerenti al compito di apprendimento;
- 5) fare da guida all’apprendimento;
- 6) fornire il *feedback*;

¹⁴⁴ Va precisato che, nel suo libro, Gagné parla delle lezioni di scuola e *college*. I principi tracciati sono tuttavia di carattere generale, pertanto si può ipotizzare che possano essere applicati anche al contesto universitario.

- 7) valutare la *performance*;
- 8) provvedere al transfer (cioè far sì che l'apprendimento di un determinato argomento successivamente influenzi in modo positivo l'argomento seguente: transfer di apprendimento positivo¹⁴⁵);
- 9) assicurare la ritenzione.

Ballanti (1979, 1981), avvalendosi dei principi stilati da Flanders (1970) sull'analisi delle interazioni che avvengono in classe, ha condotto una ricerca empirica conducendo 276 osservazioni di circa 9 minuti l'una (in totale, oltre 40 ore) in scuole elementari del centro-sud Italia.

Per l'occasione, le categorie di Flanders sono state lievemente modificate dall'autrice, nel modo seguente (Tab. 14).

Tab. 14 – Le categorie di Flanders e l'adattamento di Ballanti¹⁴⁶

Flanders	Ballanti
Cat.	Cat.
1. Accetta i sentimenti, chiarisce la tonalità affettiva nella comunicazione con la classe, prevede o rievoca stati emotivi.	1. Idem, più la accettazione degli interessi, desideri, curiosità della classe (accettazione di una <i>cogestione</i> di classe).
2. Loda e incoraggia il comportamento dell'allievo.	2. Loda e incoraggia in generale l'allievo (non il suo comportamento di apprendimento).
3. Accetta e utilizza le idee degli allievi, chiarisce e sviluppa.	3. Idem, più il <i>rinforzo</i> del comportamento di apprendimento con l'elogio, la ripetizione della risposta esatta, l'espressione del consenso, ecc.
4. Pone domande relative al contenuto o al procedimento, domande aperte che esigono una risposta degli alunni.	4. Idem, con esclusione delle domande aperte ma personali o di opinione.
5. Espone fatti, esprime idee, fa domande retoriche o chiuse che non esigono una risposta degli alunni.	5. Idem, più la <i>correzione</i> degli errori degli alunni (<i>non</i> critiche o rimprovero dell'errore).
6. Ordina, dà comandi e istruzioni con l'intenzione che l'alunno esegua.	6. Idem, più le <i>disposizioni</i> per la routine e il mantenimento della vita di classe.
7. Critica o giustifica l'autorità allo scopo di modificare il comportamento degli allievi.	7. Idem, ma allo scopo di <i>bloccare</i> o <i>estinguere</i> i comportamenti.
8. Risponde su domanda dell'insegnante.	8. Idem.
9. Parla di propria iniziativa.	9. Idem.

¹⁴⁵ Gagné (1968).

¹⁴⁶ Fonte: Ballanti (1981).

10. Silenzio o confusione.	10. Idem; nel computo però questi comportamenti sono stati considerati propri dei soli alunni e aggiunti a 8 e 9.
----------------------------	---

3.11.1.3. *Abilità comunicative del docente*

Fontana sostiene che, affinché la lezione risulti efficace, è suggeribile che il docente acquisisca, e continuamente perfezioni, alcune abilità comunicative. Innanzitutto, il *ritmo* (Carnine, 1976) andrebbe regolato per evitare che gli studenti si annoino (ritmo eccessivamente lento) o si confondano (ritmo esageratamente veloce). In secondo luogo, è opportuno che, a seconda del tipo di argomento, si usi flessibilità nell'impiego della voce. Vale a dire che, nello spiegare un tema semplice e familiare, è bene conferire vivacità alla voce; mentre se il contenuto da esporre è più complesso o richiede un impegno intellettuale maggiore, è preferibile – secondo l'autrice – parlare più lentamente.

Sul fronte del linguaggio non verbale¹⁴⁷, Fontana osserva che movimenti, espressioni del viso e gesti – se non eccessivi – possono risultare un valido complemento a quanto trasmesso oralmente, soprattutto se “rinforzati” da un atteggiamento di entusiasmo, che sembrano influenzare non solo l'atteggiamento dei discenti, ma anche il loro profitto (Rosenshine, 1970; Abrami, Leventhal e Perry, 1982).

Infine, la comunicazione – nel contesto della lezione – dovrebbe assumere, a detta di Fontana, il più possibile una valenza *bidirezionale*, dove il *feedback* fornito dai discenti nell'interazione docente-studenti renda possibile un continuo aggiustamento e adattamento dell'esposizione (contenuto, tecniche, strumenti, etc.) da parte del docente (Fontana lo definisce “circuiti autoregolato”, in termini cibernetici). L'autrice chiarisce che, in un primo tempo, le condizioni didattiche dovrebbero adattarsi alle condizioni degli studenti; successivamente, i discenti dovrebbero essere in grado di adattarsi a condizioni didattiche via via superiori.

¹⁴⁷ Diverse sono le forme di comunicazione non verbale individuate dagli autori che si sono interessati dell'argomento. Argyle (1974), ad esempio, parla di contatto fisico, prossimità, orientamento, aspetto, postura, cenni del capo, espressione del volto, gesti, sguardo, aspetti non-verbali del parlato. Per approfondimenti, cfr. Diodato (1998) e la bibliografia ivi riportata.

3.11.1.4. Comportamenti efficaci del docente

In generale, per condurre efficacemente una lezione, secondo Fontana un docente dovrebbe operare su tre fronti principali:

- 1) strutturare le informazioni da fornire agli studenti;
- 2) porre domande utili alla verifica dell'acquisizione dei contenuti da parte dei discenti;
- 3) fornire il *feedback* (ad esempio, reagire diversamente a seconda della correttezza o meno della risposta fornita da uno studente).

Definendo la lezione "una modalità di organizzazione dei comportamenti di insegnamento per lo più verbali, funzionale alla facilitazione e alla individualizzazione dell'apprendimento", Fontana presenta tali comportamenti secondo diverse classificazioni.

Prima classificazione (Allen e Ryan, 1969):

- 1) variare gli stimoli al fine di evitare il sopraggiungere di stanchezza, calo di attenzione, etc.;
- 2) rendere disponibili i discenti nei confronti della lezione, ricollegandola a loro conoscenze già maturate e chiarendo gli scopi di quanto sarà spiegato;
- 3) concludere efficacemente con esempi calzanti che forniscano ai discenti un collegamento tra i contenuti spiegati nelle varie lezioni;
- 4) utilizzare pause e linguaggio non verbale come complemento utile alla comunicazione orale;
- 5) incoraggiare la partecipazione attiva dei discenti;
- 6) interagire con la classe attraverso domande per verificare la comprensione di quanto spiegato, stimolare la riflessione sugli argomenti, guidare l'apprendimento dei temi esposti, etc.

Seconda classificazione (Gagné, 1970, 1977, 1979, 1985):

- 1) stimolare le abilità intellettuali di discriminazione, elaborazione di concetti concreti e definiti, osservazione delle regole, risoluzione di problemi (*problem-solving*);
- 2) approntare strategie cognitive per consentire al discente di controllare il proprio processo di apprendimento;
- 3) fornire informazioni verbali;

- 4) tenere un atteggiamento che faciliti il raggiungimento degli obiettivi attesi;
- 5) avvalersi delle abilità motorie come supporto alla spiegazione (soprattutto per quanto concerne l'intenzionalità delle azioni).

Terza classificazione (Bloom, 1980):

- 1) adottare stimoli di rinforzo delle attività cognitive, affettive, psicomotorie etc. in modo sistematico e differenziato;
- 2) consentire agli studenti di rispondere alle stimolazioni in maniera operativa e pratica;
- 3) utilizzare il *feedback* sia per verificare l'apprendimento degli argomenti spiegati sia per aiutare la metabolizzazione dei contenuti.

Quarta classificazione (Turney *et al.*, 1973):

- 1) motivare gli studenti ad apprendere quanto spiegato ed incoraggiarne la partecipazione;
- 2) presentare gli argomenti in modo chiaro, espressivo, facendo opportune pause e ripetendo ove necessario;
- 3) porre domande di vario livello (semplici, complesse, di verifica, direzionate alla risposta corretta, etc.);
- 4) incoraggiare la cooperazione tra gli studenti attraverso il lavoro in piccoli gruppi;
- 5) sviluppare la riflessione individuale degli studenti anche attraverso tecniche di *role-playing*, *problem-solving*, "gare", etc.;
- 6) valutare correttamente non solo l'acquisizione dei contenuti, ma anche le difficoltà incontrate dagli studenti, incoraggiandoli a valutarsi in modo autonomo e dotandoli di tecniche che consentano loro di recuperare quanto non sono riusciti a metabolizzare;
- 7) mantenere la disciplina attraverso una adeguata gestione delle dinamiche di classe.

Quinta classificazione (Gropper, 1983):

- 1) "trattare" in modo didattico i discenti sulle operazioni "di routine", ovvero esplicitare i compiti da svolgere, fornendo esempi e adoperando modalità di verifica della prestazione, cercando sem-

pre di promuovere la memorizzazione dei contenuti acquisiti e il transfert;

- 2) “trattare” in modo progressivo, attraverso azioni che gradualmente agiscano sugli studenti (soprattutto nel caso in cui si riscontrino delle difficoltà ad apprendere), vale a dire variando il più possibile gli stimoli, riducendo – in modo progressivo – il “carico” dei contenuti via via spiegati e diversificando il lavoro svolto in classe;
- 3) specializzare il “trattamento”, adattandolo ai discenti che presentano disabilità o problemi superiori alla media, ad esempio “distorcendo” gli stimoli proposti per abituarli a discriminare, proponendo esercizi in cui in genere gli studenti mostrano di commettere errori comuni (in tal modo facilitando nel singolo discente l’auto-correzione).

3.11.1.5. Pro/contro della lezione

Avvalendosi degli studi di Brophy e Good (1990)¹⁴⁸, Fontana traccia una sintesi sugli elementi di vantaggio propri della lezione, affiancandoli a quelli che – secondo l’autrice – risultano essere i principali fattori di critica nei confronti di tale modello didattico. La tabella 15 li schematizza.

¹⁴⁸ Gli autori, partendo da una prospettiva decisionale (*decision-making perspective*), hanno applicato le teorie e i concetti fondamentali della psicologia educativa in particolar modo nell’ambito del cosiddetto “K-12 teaching” (“K” sta per Kindergarten, giardino d’infanzia in tedesco; “12” è la somma degli anni di scuola obbligatoria nel Nord America e in Oceania), sottolineando in particolar modo la necessità, per il docente, di adottare approcci variegati all’insegnamento, in quanto nessuno – da solo – può essere risolutivo di tutti i problemi che gli insegnanti si trovano a fronteggiare. Quindi, a detta degli autori, una integrazione di idee estratte da molteplici punti di vista offre la base migliore per pianificare un insegnamento efficace. In tal modo il docente diviene un *decision maker* attivo, capace di stimolare l’apprendimento degli studenti.

Tab. 15 – *Pro e contro della lezione*¹⁴⁹

Lezione	
Pro	Contro
<ul style="list-style-type: none"> – È economica in termini di possibilità di acculturazione di cospicue masse di studenti in modo contemporaneo – È elastica nella sua applicabilità tanto a classi numerose quanto a gruppi più piccoli – È combinabile con modelli didattici differenti – In assenza di particolari esigenze tecniche, può essere svolta in ambienti e spazi fisici anche molto modesti – Offre al docente la possibilità di esprimere al meglio le proprie abilità recitativo-comunicative – Assicura al docente la possibilità di gestione del contenuto trattato, che può organizzare e presentare nel modo che ritiene essere più comprensibile per i discenti – Rende possibile chiarificazioni ed integrazioni – da parte del docente – del contenuto esaminato individualmente dai discenti – Facilita il “tirare le somme” dopo momenti di discussione didattica – Consente la raccolta, sintesi ed interpretazione di apporti scientifici diversi 	<ul style="list-style-type: none"> – Può divenire una mera esposizione di dottrine o una semplice ripetizione di quanto scritto su manuali, libri di testo, etc. – In classi molto numerose, non consente una facile verifica delle reali esigenze, capacità ed interessi dei singoli discenti – Se non efficacemente progettata e controllata in ogni sua fase, rischia di risultare poco stimolante l’attenzione degli studenti – Qualora non vengano previsti momenti di partecipazione attiva dei discenti, non rende semplice il monitoraggio della loro acquisizione e maturazione delle conoscenze veicolate – Nel caso in cui non siano stimolate discussioni ed interventi da parte degli studenti, può indurli ad “immagazzinare” quanto sentito al solo scopo di ripeterlo imitativamente

3.11.1.6. *Lezione vs discussione*

Fontana osserva che un frequente confronto che viene fatto è quello tra la lezione e la discussione e cita gli studi condotti da Kulik e McKea-

¹⁴⁹ Fonte: Fontana (1997).

chie (1975) su queste due modalità didattiche¹⁵⁰, da cui emerge che il primo modello gode di un vantaggio nel veicolare le informazioni, mentre il secondo mostra la propria superiorità nello stimolo delle abilità intellettive superiori e della motivazione. Ancora, la discussione risulta privilegiata nell'incremento dei fattori emozionali e affettivi, nonché delle abilità riflessive. Tuttavia, ciò che non è tuttora accertato – osserva Fontana – è il grado di efficacia della discussione quale modello di apprendimento. Citando Ausubel (1968, 1978, p.589):

Non si sottolineerà mai abbastanza [...] che la discussione non può migliorare l'apprendimento di un dato settore, se gli studenti non posseggono il necessario bagaglio di informazioni, che costituisce il prerequisito per una discussione intelligente e informata. Quando questa condizione manca, si capisce che la discussione non porta a nulla più di una messa in comune di ignoranza, pregiudizio, banalità, preconetti e vaghe generalizzazioni.

Gagné (1970, pp.429-430) chiarifica che, nonostante l'indubbia piacevolezza – tanto per il docente quanto per i discenti – della discussione, quest'ultima “non riguarda l'apprendimento in sé, bensì il *transfert* di ciò che è stato appreso”. Pertanto, avvalersi della discussione come modello prioritario di insegnamento “sarebbe dunque ignorare deliberatamente la fondamentale e preliminare esigenza di assicurarsi che l'apprendimento abbia luogo”.

3.11.1.7. *Lezione vs studio indipendente*

Proseguendo sulla comparazione tra la lezione e modalità didattiche diverse, Fontana evidenzia che la lezione è stata anche oggetto di confronto con lo studio individuale, come nel caso di King (1973), che ha condotto una sperimentazione sugli studenti di un corso di medicina, suddivisi in un gruppo sperimentale (a cui sono state assegnate delle letture individuali, appunti di lezioni ed esercitazioni guidate sui concetti presentati in precedenza) e in un gruppo di controllo (che ha invece seguito sette lezioni). Il risultato è stato che il gruppo di controllo ha mo-

¹⁵⁰ Tali studi si sono basati su tre parametri: la tipologia di apprendimento che poteva essere ottenuto con l'uno o con l'altro modello, il maggiore o minore livello dei processi cognitivi raggiungibili e l'incidenza su atteggiamenti e motivazioni.

strato migliore capacità di risoluzione di problematiche complesse. Tuttavia, la situazione al retest è risultata eguagliata.

Fontana prosegue osservando che la frequentazione o meno delle lezioni in contesto universitario è stata oggetto di altre ricerche. Ad esempio, Marr *et al.* (1960) hanno riscontrato che studenti frequentanti ottenevano all'esame punteggi migliori rispetto ai loro colleghi che si erano preparati attraverso incontri in piccoli gruppi basati sull'interazione domanda-risposta con il docente. D'altro canto, Milton (1962) ha rilevato che 178 studenti di psicologia frequentanti e 188 non frequentanti ottenevano livelli simili in sede d'esame. Ancora, Holloway (1966), nei suoi studi su studenti – frequentanti e non frequentanti – iscritti alla facoltà di odontoiatria, ha potuto verificare che i frequentanti ottenevano migliori risultati rispetto ai non frequentanti (a cui erano state fornite le fotocopie dei libri adoperati a lezione).

3.11.2. Maurizio Castagna (MIDA spa) (2007)

Termini utilizzati nella fonte originale		
lezione	studenti	docenti
lezione classica, lezione-conferenza, lezione frontale, lezione universitaria	astanti, discenti, gruppo, partecipanti, uditorio	docenti, insegnanti

Nel suo *La lezione nella formazione degli adulti*, Castagna¹⁵¹ (2007) affronta questo tema nella sua complessità, analizzando punti di forza e limiti della lezione¹⁵², strategie di conduzione, modalità di preparazione, gestione in aula, etc. Inoltre, non manca di illustrare le situazioni critiche in cui un docente può venirsi a trovare nel momento in cui tiene una lezione e quali *escamotage* possono essere adottati per fronteggiarle.

¹⁵¹ Laureato in Economia e in Psicologia, è impegnato dal 1972 come consulente aziendale nella formazione e sviluppo delle risorse umane. Presidente della società di consulenza MIDA spa, attiva nella formazione manageriale e nella formazione di formatori.

¹⁵² Lo studioso chiarisce che “la lezione frontale [che, sostiene, è particolarmente impiegata a livello universitario] diventa una struttura didattica intermedia tra la lezione attiva e la conferenza”, puntualizzando che la lezione attiva rappresenta “una lezione realizzata con stile coinvolgente, partecipativo e [...] attivo”, mentre la conferenza è una “situazione nella quale una persona (in questo caso chiamato “oratore”) parla ad un vasto gruppo di ascoltatori con una forma di comunicazione sostanzialmente ad una via”.

Tracciando una sintetica panoramica storica, Castagna individua nella *lectio* medievale l'antesignana della lezione e ne sottolinea il forte carattere interattivo, in cui era fondamentale la partecipazione degli studenti al "fitto e animato dibattito", come scrive lui stesso. Tuttavia, lo studioso riconosce che ormai

di quel ricco processo che era la *lectio* medioevale non rimane più nulla; la lezione si è trasformata in una spiegazione da parte del docente, il più delle volte articolata in modo deduttivo, e cioè con la classica successione: definizione, principi generali, applicazione particolare, esempi concreti.

Ma quali sono, secondo Castagna, i principali limiti della lezione? E quali invece i vantaggi? La tabella 16 prova a riassumerli.

Tab. 16 – Limiti e vantaggi della lezione¹⁵³

Lezione	
Limiti	Vantaggi
<ul style="list-style-type: none"> – Trasmissione prevalente di conoscenze teoriche e difficoltà ad insegnare a "saper fare" – Veicolazione di modelli da parte del docente e scarsa possibilità dei discenti di ricercare i propri – Stanchezza negli studenti, dovuta al fatto di dover ascoltare a lungo il docente – Ridotta memorizzazione, da parte degli studenti, degli argomenti appresi, in quanto l'apprendimento avviene attraverso il solo ascolto della lezione – Difficoltà, per il docente, di cogliere se e quanto gli studenti (che si 	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilità di insegnare molti argomenti in poco tempo e a gruppi numerosi di studenti (efficienza) – Utilità nell'insegnamento degli elementi di base di una disciplina – Riduzione della fatica in fase preliminare di preparazione della lezione da parte del docente – Comodità e sicurezza, per il docente, nella gestione della lezione in aula

¹⁵³ Fonte: Castagna (2007).

¹⁵⁴ A tal proposito, Castagna sostiene che "lo sguardo attento di chi ascolta non è certo un *feedback* sufficiente per valutare l'adeguatezza della docenza all'uditorio".

trovano in una posizione passiva) comprendono gli argomenti spiega- ti ¹⁵⁴	
---	--

Comparando pro e contro della lezione, Castagna conclude affermando che “non è quindi poi così strano che la lezione [...] continui ad essere tanto utilizzata”.

A suo avviso, per realizzare una lezione di successo, un docente deve tenere conto di alcuni fattori:

- 1) elementi logistici dell’ambiente-aula (banchi, sedie, dispense, etc.);
- 2) preparazione degli argomenti da spiegare (scelta e sequenza dei temi da trattare e dei supporti didattici da impiegare, esempi adatti al gruppo di studenti, etc.);
- 3) gestione della lezione in aula (comunicazione verbale/non verbale, uso dei supporti didattici, risposte a possibili domande critiche, etc.);
- 4) atteggiamenti da tenere nel corso della lezione (stile di conduzione).

I paragrafi seguenti tentano di sintetizzare gli elementi essenziali trattati dallo studioso per ciascuno di questi fattori.

3.11.2.1. *Logistica della lezione*

Castagna ritiene che una lezione rivolta ad un gruppo numeroso di studenti, come avviene nel contesto universitario, possa porsi come scopo non tanto l’insegnamento di alcuni argomenti, quanto la sensibilizzazione su alcuni temi, offrendone agli studenti le nozioni fondamentali¹⁵⁵. Per lo studioso l’obiettivo realistico è quindi quello di stimolare i discendenti ad approcciare o approfondire una certa tematica, offrendo spunti su diversi argomenti.

Per migliorare l’ascolto da parte degli studenti, soprattutto nel caso di aule ampie, Castagna suggerisce – ove possibile – di posizionare le sedie “a platea”, come definisce lui stesso, ovvero “come in un cinema”. Con-

¹⁵⁵ Per Castagna, insegnare significa “modificare in forma stabile le conoscenze e le capacità dei partecipanti”. Egli ritiene che tale risultato non possa essere raggiunto se non attraverso lezioni attive con coinvolgimento degli studenti in attività pratiche.

siderando però quanto precedentemente asserito sulla stanchezza che il solo ascolto può determinare negli studenti (Vd. tabella 16), lo studioso raccomanda di non superare i 40 minuti consecutivi di lezione (oltre i quali è preferibile – sostiene – fare una pausa) e di non distribuire dispense o altro materiale direttamente agli studenti prima della lezione, in quanto ciò rischierebbe di distrarli da quanto detto dal docente nel corso dell'esposizione.

Per ciò che concerne le eventuali domande poste dagli studenti al docente, Castagna dichiara che, di norma, a queste viene dato spazio solo al termine della lezione. Lo studioso non considera questa una abitudine funzionale, anche perché – afferma – spesso il docente a inizio lezione si raccomanda con gli studenti di interromperlo qualora vi sia qualcosa di poco chiaro, ma poi nei fatti si comporta diversamente.

In merito ai supporti didattici, Castagna ritiene che il loro uso sia fondamentale soprattutto in contesti di lezione a gruppi numerosi e, in particolare, consiglia di munirsi sempre di un microfono per raggiungere anche gli studenti seduti più lontano. Sostiene inoltre che la cura estetica di diapositive, video, etc. va curata particolarmente “sia per tener desta l'attenzione dell'uditorio, sia per colpire i presenti e farsi dunque ricordare anche sul piano sensoriale ed emozionale” (p.21).

Sull'impiego del computer collegato ad un proiettore, che – secondo Castagna – ha ormai soppiantato la lavagna luminosa, lo studioso riconosce che questo strumento permette in modo agevole di proiettare slide, fotografie, grafici, filmati, nonché di ascoltare brani audio. Tuttavia, ne individua alcuni elementi che possono rappresentare un limite nel costesto della lezione¹⁵⁶.

Innanzitutto, la visione di un filmato o simile relega lo studente in quello che lo studioso definisce un “ruolo molto passivo”. In secondo luogo, nel momento in cui passano immagini su un proiettore, gli studenti tendono a concentrarsi esclusivamente su quelle, riducendo l'attenzione a quanto esposto contemporaneamente dal docente. Infine, una sequenza di slide proiettata su uno schermo non consente allo studente di soffermarsi per lungo tempo su ciascuna di esse, pertanto la memorizzazione del loro contenuto può – secondo Castagna – risultare ridotta.

¹⁵⁶ Presupposto a tali suggerimenti è quello di non sottovalutare il collaudo dei supporti audiovisivi prima della lezione, in quanto – scrive Castagna – si può rischiare di “non riuscire a proiettare ciò che si è con tanta cura preparato” (pp.26-27).

Per ovviare a tali problemi, lo studioso consiglia di guardare sempre l'aula mentre scorrono le immagini, monitorando il livello di attenzione e di stanchezza degli studenti. Un'altra buona abitudine, secondo lui, è quella di "mandare a nero frequentemente lo schermo", ad esempio tra una diapositiva e la successiva, instaurando brevi discussioni con i discenti, per innalzare il loro grado di partecipazione. Infine, suggerisce di alternare l'impiego del computer all'uso della lavagna. Egli infatti ritiene che un docente dovrebbe sempre avere a portata di mano una lavagna a fogli di carta (che definisce anche "lavagna a fogli mobili" o "flip-chart"). Questo strumento didattico, a suo parere, presenta il vantaggio di

- stancare meno gli studenti, rispetto al proiettore;
- permettere un maggiore coinvolgimento dei discenti;
- poter essere posizionata, di volta in volta, nel punto dell'aula più adatto;
- consentire al docente di scrivere prima della lezione alcune informazioni sulle pagine da sfogliare successivamente nel corso della lezione;
- offrire al docente la possibilità di staccare le pagine contenenti le informazioni principali e attaccarle al muro per renderle più "stabili".

Allo stesso tempo, i maggiori svantaggi di questo tipo di lavagna riguardano la necessità di "usare una scrittura cubitale per poter essere letti anche da lontano" (p.27) e la difficoltà ad utilizzare questo strumento in aule molto ampie.

Per tale ragione, Castagna conclude che sarebbe opportuno avvalersi dell'impiego complementare di computer (e proiettore) e lavagna a fogli di carta.

Un altro tipo di lavagna a cui spesso si fa ricorso durante la lezione è, secondo Castagna, quella realizzata in plastica bianca, su cui si scrive con appositi pennarelli. I due principali vantaggi offerti da questo genere di lavagne sono, a detta dello studioso, 1) la possibilità di scrivere, e successivamente cancellare, una gran quantità di informazioni, dati, formule, etc. e 2) la possibilità di impiegarle come schermo per proiettore.

Sussistono però diversi svantaggi nell'utilizzo di queste lavagne. Castagna ne individua quattro in particolare:

- le lavagne in plastica bianca sono fisse e quindi non possono essere spostate;
- necessitano di particolari pennarelli, in caso contrario quanto scritto non può essere facilmente cancellato;

- per scrivere il docente deve voltare le spalle agli studenti;
- non permettono al docente di “preconfezionare i messaggi”, come scrive lo studioso, e ogni volta che si cancella quanto scritto quelle informazioni vengono perse.

Concludendo la panoramica sui fattori logistici della lezione, Castagna individua tre tipologie di documentazione didattica che andrebbero fornite agli studenti:

- 1) una copia di diapositive, grafici, etc. proiettati nel corso della lezione;
- 2) letture di appoggio a quanto esposto (articoli, dispense, etc.);
- 3) bibliografia essenziale e/o di approfondimento sui temi trattati, corredata da un breve commento per ogni titolo riportato, per agevolare la comprensione dei discenti riguardo al contenuto dei vari testi elencati.

3.11.2.2. Preparazione della lezione

Dichiarando di essere in disaccordo con il presupposto “chi sa una cosa la sa anche insegnare”, Castagna sottolinea l'importanza imprescindibile della preparazione alla lezione, in quanto “nessuno è tanto bravo da poter essere sicuro di riuscire a gestire una sessione d'aula pedagogicamente efficace senza dedicare preliminarmente un tempo adeguato alla sua preparazione” (p.31).

A tal proposito, egli concentra tale attività di preparazione in tre momenti principali:

I fase) definizione delle *tematiche* da affrontare, tenendo conto degli obiettivi didattici, del tipo di studenti e del tempo a disposizione;

II fase) scelta della *sequenza* con cui andare ad esporre i diversi argomenti;

III fase) elaborazione di *supporti visivi* (in particolare, le diapositive).

Tutto questo, sostiene Castagna, va raccordato alle teorie sull'*andragogia*, ovvero sullo studio delle modalità con cui gli adulti apprendono¹⁵⁷. In termini pratici, nel momento in cui si insegna a persone adulte, come nel caso dell'università, è bene – secondo Castagna – evitare di trattarli come studenti di scuola. Un atteggiamento autoritario, ad esempio, rischia di offendere l'autostima degli adulti. Va anche tenuto in gran conto l'impiego del tempo, che – soprattutto per gli studenti lavoratori – è prezioso. Infine, privilegiare esempi pratici, estratti da esperienze di vita vissute direttamente dai discenti è, secondo Castagna, un

¹⁵⁷ Cfr. Knowles (1990/1992).

ulteriore aspetto a cui prestare attenzione nel corso della preparazione alla lezione.

I fase) La selezione degli argomenti da includere in una lezione è un processo complesso, che Castagna reputa vada condotto bilanciando la quantità di contenuti da trattare con il tempo a disposizione, per evitare un eccessivo carico sugli studenti. A tal proposito, per trovare *il giusto mezzo*, lo studioso suggerisce di “fare una prova pratica e da essa dedurre il tempo d’aula necessario” (p.35), tenendo però sempre a mente chi saranno i destinatari della spiegazione. Sono infatti molti i parametri che distinguono una tipologia di studenti da un’altra. In particolare, Castagna considera l’età e scolarità dei discenti, nonché il loro “atteggiamento ipotizzabile” nei confronti della lezione e il “livello presunto di conoscenza della materia”.

II fase) Una volta selezionato il contenuto della lezione, Castagna consiglia di definire con quale successione procedere nella spiegazione. A tal proposito, lo studioso, rifacendosi al modello di apprendimento di Kolb (1984)¹⁵⁸, definisce in particolare due sequenze, sintetizzate nella tabella 17.

¹⁵⁸ Per Kolb l’apprendimento si sviluppa in una prima fase esperienziale, basata sul vissuto diretto del soggetto. Successivamente, chi apprende osserva e riflette su quanto esperito (seconda fase), per poi concettualizzarlo in maniera astratta. È proprio questa terza fase che distingue l’apprendimento dalla semplice pratica. La quarta ed ultima fase consiste nella sperimentazione attiva di ciò che è stato appreso. In sostanza, il soggetto verifica cosa si ottiene applicando il nuovo apprendimento e, in caso di risultati positivi, avviene un rafforzamento di tale apprendimento.

Kolb aggiunge anche che, in età adulta, ciascuno tende a prediligere una di queste fasi e da ciò conseguono quattro stili di apprendimento principali, riscontrabili nella popolazione adulta:

- 1) stile basato sulla concretezza;
- 2) stile basato sull’osservazione riflessiva;
- 3) stile basato sulla teorizzazione;
- 4) stile basato sulle applicazioni e sulla risoluzione dei problemi.

Tab. 17 – Le due principali sequenze di organizzazione dei contenuti di una lezione e rispettivi vantaggi e limiti¹⁵⁹

Organizzazione dei contenuti della lezione	
Sequenza espositiva (deduttiva)	Sequenza esperienziale (induttiva)
1° momento: presentare i principi fondamentali della tematica	1° momento: presentare un problema o un fatto che provochi domande
2° momento: approfondire ciascun aspetto della tematica	2° momento: riflettere sulle probabili spiegazioni e conseguenze di tale problema
3° momento: portare esempi di applicazione di quanto spiegato	3° momento: generalizzare quanto emerso in forma di teoria/principio
4° momento: concludere, eventualmente riprendendo quanto esposto al 1° momento	4° momento: definire a quali altre situazioni si può applicare quanto teorizzato
<i>Vantaggi</i>	<i>Vantaggi</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Adatta alla presentazione di informazioni di tipo nozionistico – Adatta a studenti colti, già in possesso di conoscenze sulla tematica esposta a lezione – Adatta a discenti che prediligono uno stile di apprendimento astratto – Facile e comoda da preparare¹⁶⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> – Adatta all'insegnamento di qualsiasi principio (in ambito economico, fisico, biologico, etc.) – Semplice da seguire, coinvolgente – Adatta all'esigenza degli studenti adulti di ottenere informazioni pratiche, oltre a quelle teoriche – Adatta a studenti che rientrano in uno stile di apprendimento esperienziale – Adatta a studenti digiuni della materia – Consente di memorizzare più facilmente quanto spiegato, grazie alla ricchezza di esempi pratici, a cui lo studente può collegare le nozioni teoriche

¹⁵⁹ Fonte: Castagna (2007).

<i>Limiti</i>	<i>Limiti</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Più stancante per gli studenti, in quanto ricca di contenuti e di livello concettuale alto – Poco pratica¹⁶¹ 	<ul style="list-style-type: none"> – Più stancante per il docente, in quanto richiede l'elaborazione di esempi pratici adeguati alla tematica – Necessità di più tempo, rispetto alla sequenza espositiva, per spiegare la stessa quantità di argomenti – Rischio che gli studenti banalizzino i temi trattati, recependo in modo superficiale la spiegazione teorica successiva alle presentazioni pratiche, "a causa della (apparente) divagazione iniziale e del taglio un po' aneddotico che sovente viene dato" (p.44)

In conclusione, Castagna suggerisce, ogni qualvolta si debba preparare una lezione, di interrogarsi su quale delle due sequenze convenga utilizzare, sempre tenendo presente il tempo a disposizione, la quantità di argomenti da presentare e la tipologia di studenti a cui ci si dovrà rivolgere. Lo studioso aggiunge anche una considerazione specifica sulla lezione universitaria, osservando che "la sequenza espositiva, parente stretta della lezione "frontale" o "accademica", tende ad essere quella più utilizzata, mentre [...] credo risulti chiaro che molto spesso non è per nulla la più adeguata" (p.44).

III fase) In merito alla preparazione delle diapositive a cui far ricorso durante la lezione, Castagna afferma che sono molti i suggerimenti che

¹⁶⁰ Castagna giustifica questo punto sostenendo che la sequenza espositiva impegna meno il docente nella preparazione in quanto "gli consente di esporre i vari argomenti della lezione seguendo l'ordine logico interno della materia stessa" (p.42). Inoltre, lo studioso ritiene che "tutti noi siamo stati abituati ad una didattica scolastica di questo tipo" (*ibid.*), ragion per cui è quella che risulta più spontaneo mettere in pratica nel momento in cui va preparata una lezione.

¹⁶¹ Per far fronte a questi due limiti della lezione espositiva, Castagna suggerisce di utilizzare supporti visivi vivaci e coinvolgenti e far seguire alla lezione delle esercitazioni pratiche.

andrebbero tenuti in considerazione. Tuttavia, i principali, estratti dalla sua esperienza pratica, sono i seguenti:

- 1) prediligere frasi brevi, in quanto ciò consente al docente di procedere nella propria spiegazione liberamente e al contempo permette agli studenti di cogliere rapidamente il testo scritto senza doversi distrarre dalla voce del docente;
- 2) optare per caratteri semplici e lineari (Castagna suggerisce Arial e Tahoma, in particolare) con scritte di grandi dimensioni, per migliorare la visibilità del messaggio;
- 3) optare per diapositive a fondo scuro e scritte chiare in caso di ambiente poco luminoso, l'opposto per lezioni svolte in aule ben illuminate;
- 4) porre un titolo (sintetico) su ogni diapositiva, meglio se sotto forma di domanda, in quanto ciò può stimolare l'attenzione degli studenti;
- 5) presentare diapositive "asciutte", facendo a meno di estetismi inutili (greche, filigrane, cornici, etc.);
- 6) limitare al minimo l'uso di disegni, ricorrendovi solo nei casi in cui ciò è indispensabile alla comprensione del messaggio;
- 7) avvalersi delle animazioni disponibili sui programmi di presentazione delle diapositive¹⁶², optando però tra quelle più semplici (entrata delle frasi "da sinistra" o "tutto insieme") ed evitando quelle eccessivamente "coreografiche" (entrata a "dissolvenza", "rotazione", "spirale", etc.).

3.11.2.3. Gestione della lezione

Precisando che il suo obiettivo "non è di rendere estroversi gli introversi (o simpatici gli antipatici), quanto di rendere più efficaci i docenti entro i limiti delle differenze caratteriali individuali" (p.57), e sostenendo che "docenti in parte si nasce e in parte si diventa" (p.58), Castagna affronta la gestione della lezione da varie angolazioni, analizzando le forme di comunicazione verbale e non verbale, il controllo del tempo, la verifica dell'ansia, le risposte a critiche e obiezioni, etc.

¹⁶² Ad esempio, il programma Microsoft Office PowerPoint.

Come aprire la lezione e gestire l'ansia

Innanzitutto, Castagna suggerisce, anche ai docenti meno esperti, di presentarsi brevemente alla prima lezione con un gruppo di studenti nuovi. Non si tratta – precisa lo studioso – di “pavoneggiarsi” esibendo tutti i propri eventuali titoli, risultati, etc., ma di offrire un sintetico quadro della propria posizione.

Aggiunge anche che, soprattutto ad inizio lezione, può capitare di sentirsi agitati e provare un senso d'ansia, che può manifestarsi anche a livello fisiologico con scarsa salivazione, sudorazione eccessiva, tachicardia, etc. A tutto questo, precisa lo studioso, non si può offrire una soluzione identica per ciascun docente. È quindi il docente stesso che, attraverso l'esperienza, dovrebbe pian piano elaborare una propria strategia di contrasto, o quanto meno di controllo, delle situazioni d'ansia. Tuttavia, puntualizza Castagna, esistono alcuni semplici *escamotage* che possono risultare utili in situazioni di questo genere, ad esempio:

- arrivare a lezione con un po' di anticipo e scambiare qualche parola con gli studenti per “sciogliere il ghiaccio”;
- preparare bene le prime frasi di apertura della lezione, per iniziare in modo sicuro e non essere costretti ad improvvisare;
- cercare di coinvolgere sin dai primi minuti gli studenti, chiedendo la loro opinione su un certo argomento, etc.

Come comunicare: linguaggio verbale

Prendendo le mosse dalla convinzione che alcune direttive in materia di comunicazione possono risultare utili ad “ottimizzare il proprio modo di comunicare anche senza andare a modificare alcuna componente della propria personalità” (p.60), Castagna articola la propria analisi sui molteplici elementi che influenzano la comunicazione, dal linguaggio al tono, dal ritmo alle imprecisioni linguistiche, etc.

– In primo luogo, Castagna consiglia di adottare un linguaggio semplice e mai gergale, per consentire anche allo studente neofita di comprendere ciò che viene spiegato. A tale scopo, risulta utile – a detta dello studioso – stilare una sorta di glossario da fornire agli studenti assieme a dispense, bibliografia, etc. Inoltre, sconsiglia l'uso di vocaboli ed espressioni gergali nel corso della spiegazione e suggerisce di sostituirli con i corrispondenti termini di uso comune.

– Qualora la spiegazione preveda necessariamente l'impiego di termini tecnici, è buona norma, secondo lo studioso, definirli riportandoli in una o più diapositive, all'inizio della spiegazione.

– In generale, sollecitare la formulazione di domande da parte degli studenti, anche su dubbi o chiarimenti linguistici, è – secondo Castagna – un buon espediente per agevolare la comprensione di quanto trattato.

– Per agevolare chi ascolta, Castagna consiglia di preferire frasi brevi, riducendo le proposizioni subordinate a vantaggio di quelle coordinate, ed evitando incisi o parentesi, nonché doppie/triple negazioni (“Non che io non capisca che non è questo il momento di...”).

– Riguardo al ritmo da tenere nella spiegazione, Castagna propone di adottare una velocità media, evitando quindi una lentezza eccessiva così come una velocità troppo elevata. Per lo studioso è fondamentale anche prestare attenzione al ritmo, in quanto la “mono ritmia”, come lui stesso la definisce, produce stanchezza in chi ascolta. È quindi una buona abitudine inserire, nel corso del discorso, frasi lente seguite da rapide accelerazioni, in modo da tenere desta l’attenzione degli studenti. A tal proposito, lo studioso consiglia di sottolineare le parole-chiave della spiegazione introducendo una breve pausa immediatamente prima e dopo la parola-chiave e innalzando lievemente la voce nel mentre la si sta pronunciando. A suo parere inserire una pausa “dà un tocco di drammaticità, di sorpresa che immediatamente catalizza l’attenzione di tutti” (p.63).

– In generale, per Castagna il peggior nemico di una lezione è la monotonia, che – a suo parere – nasce dalla ripetitività di quanto spiegato. Per evitare questo rischio, lo studioso suggerisce di ricorrere ad alcuni espedienti:

- a) per quanto possibile, cercare di inserire, durante lezioni prettamente teoriche, momenti di applicazioni pratiche;
- b) compatibilmente con l’orario stabilito, evitare di tenere lezioni teoriche nelle ore immediatamente successive al pranzo, durante le quali – invece – sono più adatte le esercitazioni;
- c) includere, nel corso della spiegazione, fattori di novità che rendano varia la lezione, ad esempio usare alternativamente il computer e la lavagna, posizionarsi in vari punti dell’aula, modificare il proprio tono, coinvolgere gli studenti nella discussione, etc.

– Un aspetto a cui porre attenzione, secondo Castagna, è l’uso dei trascinamenti delle vocali e degli intercalari (“un attimino”, “allora”, “cioè”, etc.), che egli ritiene andrebbero aboliti, in quanto appesantiscono inutilmente il discorso.

Riprendendo quanto affermato all’inizio, e cioè che saper insegnare è in parte una dote di natura e in parte il risultato di esperienza e apprendimento, Castagna suggerisce ai docenti di registrarsi e riascoltarsi per analizzarsi sulla base dei punti sopraccitati, ovvero linguaggio e fraseo-

logia, velocità e ritmo, trascinamenti e intercalari, sottolineature di parole-chiave, semplicità di formulazione delle frasi, etc. Egli ritiene che non di rado “è sufficiente rendersi conto dei propri piccoli difetti per innescare un processo di miglioramento progressivo e significativo” (p.64).

Come comunicare: linguaggio non verbale

Il linguaggio non verbale, che è ormai da tempo analizzato anche in ambito educativo¹⁶³, comprende diverse modalità. In particolare, Castagna si occupa della mimica del volto, dello sguardo, dei gesti e del movimento.

– Il viso è, secondo lo studioso, uno strumento di comunicazione che talvolta evade dalla volontà del docente.

Con il viso, e a volte senza volerlo, si dice al gruppo ciò che è realmente importante e ciò che invece è secondario, ciò che si apprezza e ciò che non piace, ciò che si pensa dei partecipanti come gruppo e come singoli individui, sia nel bene che nel male, oppure ciò che si pensa di una certa domanda o di una certa osservazione fatta da qualche discente, ecc. (p.65)

Conseguentemente, sostiene Castagna, è fondamentale che il docente ponga molta attenzione alle proprie espressioni, perché queste determinano variazioni negli studenti. Ad esempio, se da un lato si spronano gli studenti a porre domande (come precisato nelle pagine precedenti), ma poi si palesa con lo sguardo la propria perplessità per una domanda, non si otterrà l'effetto di coinvolgere maggiormente il gruppo, ma esattamente l'opposto.

– Secondo Castagna, mentre si spiega bisognerebbe evitare di fissare con lo sguardo un punto dell'aula. Al contrario, è opportuno osservare ora l'uno ora l'altro studente, sia quelli seduti nelle prime file sia quelli posizionati più lontano. Questo consente – a detta dello studioso – di “avvicinare” il docente agli studenti, facendo sentire questi ultimi parte integrante della spiegazione. Inoltre, permette al docente di ricevere *feedback* sul livello di attenzione, stanchezza, etc. dei discenti.

– Riguardo ai gesti, Castagna evidenzia l'arricchimento che essi possono apportare ad un discorso e ne identifica quattro tipologie principali, evidenziandone i punti di forza e di debolezza.

¹⁶³ Per approfondimenti, cfr. De Landsheere (1979) e Ballanti (1983).

a) I *gesti illustratori* sono molto utili, a detta dello studioso, in quanto supportano e rinforzano la comunicazione. Un esempio è quello di scorrere con la mano in orizzontale mentre si parla di un “mare calmissimo”.

b) I *gesti enfatizzatori*, come quello di aprire le braccia dicendo “resto a disposizione per ulteriori domande”, conferiscono al linguaggio verbale una connotazione emozionale che ne rinforza il significato. Tuttavia, avverte Castagna, poiché spesso tali gesti sono attuati inconsciamente, si può rischiare di rinforzare anche una frase negativa, determinando fastidio, insofferenza, etc. in chi ascolta.

c) I *gesti verticali* (soprattutto con entrambe le mani) sono quelli che Castagna ritiene i più pericolosi, in quanto trasmettono autoritarismo, aggressività ed imposizione sugli studenti. Ne è un esempio il movimento verticale a mani vicine con pollici e indici uniti a modo di anello. Questo tipo di gesto, secondo Castagna, può produrre in chi ascolta o un senso di timore passivo oppure un’aggressività ribelle.

d) I *gesti auto-manipolatori* (toccarsi i capelli, i baffi, la barba, il naso, etc.) sono da evitare, in quanto – sostiene Castagna – non fanno altro che distrarre chi ascolta e possono anche determinare fastidio negli studenti.

– Concludendo la sintesi sull’uso del linguaggio non verbale in campo educativo, Castagna si chiede se sia preferibile, per un docente, restare seduto nel corso della lezione o, al contrario, muoversi.

Secondo lo studioso, stare seduti è utile in caso di aula piccola e numero di studenti basso (non oltre le 7/8 unità) oppure quando si vuole operare una riduzione del ritmo didattico (ad esempio, nel caso in cui gli studenti sono concentrati su un quesito, etc.).

Invece, è preferibile muoversi quando è necessario conferire vivacità alla lezione, soprattutto se l’aula è grande, il gruppo di studenti numeroso, la voce del docente poco squillante e la materia particolarmente noiosa. In questi casi però, avverte Castagna, si deve curare di non muoversi troppo velocemente per l’aula o di andare avanti e indietro in modo meccanico. È bene anche evitare di voltare le spalle agli studenti o di posizionarsi alle loro spalle (ad esempio, parlando in fondo all’aula con lo sguardo verso la lavagna), anche per non costringerli a doversi voltare e non poter quindi prendere appunti).

Castagna enuncia infine quattro suggerimenti per avvalersi del movimento in modo funzionale nel corso di una lezione:

a) la posizione in piedi aiuta a richiamare su se stessi l’attenzione degli studenti ed è preferibile ad inizio lezione;

- b) avvicinarsi agli studenti (ma senza “invadere” il loro spazio) consentendo di rendere più stretto il rapporto docente-discenti;
- c) utilizzare la lavagna a fogli mobili conferisce dinamica alla lezione;
- d) tale dinamica, attraverso l’uso della lavagna o tramite qualsiasi altro mezzo, è essenziale soprattutto quando si riscontra uno stato di stanchezza negli studenti (ad esempio, nel corso di lezioni pomeridiane).

Come coinvolgere gli studenti

Ritenendo che il coinvolgimento degli studenti nella lezione “è senza dubbio uno dei principali modi per favorire l’attenzione e l’apprendimento”, Castagna individua tre espedienti per favorire tale partecipazione.

1) In primo luogo, egli considera essenziale l’utilizzo di domande da parte del docente. Tramite esse, infatti, lo studente è guidato all’autocomprensione degli argomenti spiegati: “vale di più una cosa scoperta da sé che cento dette da altri”, ricorda lo studioso, che invita i docenti ad avvalersi della maieutica socratica nel rapporto con i discenti. A tal proposito, Castagna elenca cinque condizioni di base della maieutica, che definisce anche “metodo interrogativo”:

- a) nel preparare la lezione, il docente deve elaborare con estrema attenzione non solo il percorso pedagogico da seguire, ma anche le domande da porre, gli esempi da portare, etc.;
- b) il gruppo non deve essere eccessivamente numeroso, in quanto ciò preclude la possibilità a tutti di prendere parte alla discussione;
- c) le conoscenze pregresse degli studenti devono essere simili, per consentire una crescita parallela di tutti i membri del gruppo;
- d) il docente deve esser abile nella gestione della lezione e pronto ad apportare modifiche repentine al percorso pedagogico elaborato, adattandosi alle situazioni contingenti;
- e) la lezione non deve essere eccessivamente breve, per consentire a tutti i partecipanti di prendere la parola nel corso dello sviluppo della discussione.

In tutto questo, scrive Castagna, è preferibile evitare di porre domande dirette ad un singolo studente, per non metterlo in difficoltà qualora non sappia come rispondere.

2) Un secondo modo per stimolare il coinvolgimento degli studenti, secondo Castagna, consiste nel porre alcune domande retoriche seguite, dopo un breve momento di silenzio, dall’esposizione della risposta. Il parere dello studioso è che questa modalità può scuotere gli studenti più distratti, dal momento che li focalizza su una questione chiara e distinta.

Citando Cornoldi (1986), Castagna afferma che è dimostrato "che l'apprendimento è superiore quando l'argomento è introdotto da alcune domande concettuali fondamentali e, più in generale, ogni qualvolta vi è un interrogativo aperto" (p.70).

3) Un ulteriore mezzo per coinvolgere gli studenti è quello che Castagna definisce "rilancio", il quale consiste nel domandare al gruppo apertamente se ha capito, se è in accordo con quanto spiegato, se ci sono obiezioni, etc.

In particolare, Castagna parla di quattro tipi di rilancio, in relazione a quattro aspetti dell'esposizione del docente:

- a) chiarezza ("Vi è chiaro o ci sono dubbi?");
- b) condivisione ("Qualcuno non è d'accordo con quanto spiegato?")¹⁶⁴;
- c) esperienza ("Vi è mai successo di...?");
- d) utilizzabilità ("In che ambito ritenete si possa impiegare questo?").

Castagna precisa che sono necessari tre requisiti per ottenere i risultati auspicati attraverso l'utilizzo dei rilanci:

- in aula deve esserci un clima positivo;
- il docente deve lasciare agli studenti il tempo necessario a riflettere su loro eventuali dubbi, obiezioni, etc. (in sostanza, il rilancio deve essere realmente tale, non retorico);
- la comunicazione verbale e non verbale del docente, al momento di fare il rilancio, deve essere di disponibilità verso gli studenti; ad esempio, può spegnere il computer e sorridere agli studenti in attesa che loro parlino, può ripetere il rilancio in modo diverso, etc.

Il rilancio, precisa Castagna, andrebbe usato soprattutto all'inizio della lezione, poiché andando avanti "se l'inizio è stato adeguato, gli interventi dei partecipanti diverranno più frequenti e spontanei".

In conclusione, Castagna elenca i vantaggi e gli inconvenienti del coinvolgimento degli studenti nella lezione, riassunti nella tabella 18.

¹⁶⁴ Castagna precisa che questo tipo di rilancio non può essere impiegato nelle lezioni nozionistiche, poiché "non si può condividere o meno un dato scientifico o un'informazione tecnica" (p.71).

Tab. 18 – Il coinvolgimento degli studenti in aula: vantaggi e inconvenienti¹⁶⁵

Coinvolgimento degli studenti	
Vantaggi	Inconvenienti
<ul style="list-style-type: none"> – Il docente ha modo di verificare quanto realmente è stato compreso dagli studenti (<i>feedback</i>) – Gli argomenti vengono assimilati più facilmente dagli studenti, i quali possono analizzare in maniera critica quanto spiegato dal docente, attraverso il punto di vista della loro esperienza – Viene ridotta la monotonia della lezione, che rischia di determinarsi quanto a parlare è il solo docente – L'ascolto dei colleghi studenti può fungere da momento di stacco per gli studenti 	<ul style="list-style-type: none"> – All'aumentare del numero di studenti coinvolti nella discussione aumenta anche il tempo necessario a coprire gli argomenti da trattare (Castagna stima che tale aumento possa raggiungere anche il 50% del tempo previsto inizialmente) – Il docente è più esposto alla contestazione del gruppo degli studenti, e tale rischio è ancor più alto nel caso di docenti poco esperti nella gestione delle dinamiche che possono determinarsi a lezione – È difficile coinvolgere gruppi numerosi di studenti

Come rispondere alle domande e alle obiezioni

Evidenziando l'arricchimento che le domande possono apportare allo svolgimento di una lezione, Castagna si sofferma anche su alcuni degli errori più comuni che i docenti, anche i più preparati, rischiano di commettere in queste situazioni. Lo studioso definisce questo "un capitolo doloroso dello stile di animazione di molti docenti", i quali, impeccabili nella spiegazione, possono arrivare a perdere il controllo alla prima domanda posta dagli studenti.

Secondo Castagna, gli errori più frequenti sono quattro:

1) trasmettere al gruppo – attraverso il linguaggio verbale, il tono della voce, i gesti, etc. – che la domanda posta da uno studente è stupida; secondo Castagna, questo comportamento tende ad inibire le domande seguenti e può addirittura alimentare atteggiamenti di ostilità da parte degli studenti;

¹⁶⁵ Fonte: Castagna (2007).

2) entrare in antagonismo con uno studente, instaurando una diatriba sul genere "vediamo chi la spunta"; Castagna sottolinea che ciò può favorire negli altri studenti un senso di esclusione e noia;

3) rimandare di rispondere alle domande degli studenti, affermando che sono lontane dalla tematica affrontata in quel momento o assicurando che verranno forniti approfondimenti su quanto chiesto in un secondo momento; in questi casi il rischio, secondo Castagna, è quello di deludere le aspettative degli studenti, innescando un clima di scoraggiamento nel gruppo, che dopo un po' di tempo rinuncerà a porre domande al docente, ritenendo che "tanto è inutile";

4) valutare – sia in positivo sia in negativo – le domande poste dai vari studenti, interpretandole e offrendo commenti su di esse; per Castagna, questo atteggiamento del docente rischia di instaurare un'atmosfera di competizione tra gli studenti (quando i commenti alle domande sono positivi) o di minaccia e persecuzione (se le domande vengono considerate poco intelligenti, etc.).

Per gestire in modo funzionale le domande, Castagna consiglia in primo luogo di considerare le domande "un prezioso alleato del docente", in quanto trasmettono "importanti informazioni al docente circa il livello motivazionale dell'aula, le paure che serpeggiano inespresse, la dinamica interpersonale, le aree di interesse personale, ecc." (p.75). Ciò che invece un docente deve temere, a detta dello studioso, è il silenzio degli studenti. Partendo dalla considerazione che la motivazione ad ottenere una risposta su un certo quesito influisce sulla memorizzazione di quell'argomento (Cornoldi, 1986), Castagna raccomanda ad ogni docente di promuovere il numero di domande più alto possibile nel corso della propria lezione¹⁶⁶. A suo parere, il rischio che un numero eccessivo di domande possa ostacolare lo svolgimento della lezione non è fondato, innanzitutto perché è raro – a suo parere – che un gruppo intero di studenti ponga domande, visto che in genere sono pochi quelli che si espongono in prima persona. Inoltre, Castagna consiglia di non dimenticare che il docente, anche in caso di notevoli quantità di domande, ha sempre la possibilità di riprendere il proprio discorso, se si pone in modo deciso, ma cortese, nei confronti dei discenti.

Concludendo, Castagna offre tre raccomandazioni pratiche da tenere a mente quando ci si trova di fronte ad una domanda di uno studente:

¹⁶⁶ A tal proposito, lo studioso ritiene particolarmente utili le domande polemiche poste dagli studenti. A suo parere, infatti, questo genere di domande rappresentano un forte stimolo all'interesse di tutto il gruppo dei discenti.

- alle domande pertinenti è meglio rispondere subito, senza interpretarle o rimandarle;
- alle domande che anticipano una o più tematiche che il docente aveva previsto di affrontare in seguito è preferibile dare comunque una sintetica risposta precisando che l'argomento sarà approfondito in secondo tempo; inoltre, dopo la lezione, secondo Castagna è bene che il docente si chieda: "Se alle persone viene in mente ora [...] di sapere quelle certe cose che ho collocato più avanti nel programma, non ho forse sbagliato la successione didattica?";
- alle domande fuori tema (in parte o completamente) è consigliabile rispondere rapidamente, informando però lo studente che l'argomento non può essere approfondito oltre, in quanto non rientra nella tematica della lezione.

Differentemente da quanto affermato per le domande, Castagna ritiene che una quantità alta di obiezioni rappresenti "un sintomo di clima d'aula disturbato". Secondo lo studioso, questo rischio è più alto nel corso di lezioni su tematiche politiche, psicologiche, gestionali, mentre è inferiore quando si affrontano argomenti scientifico-tecnici.

Per gestire al meglio le obiezioni, Castagna consiglia di astenersi da contraddittori diretti con singoli studenti, soprattutto se ci si accorge di essersi intestarditi nella discussione. Vanno invece ricercati i punti di incontro tra la propria opinione e quella dei discenti. A tale scopo, innanzitutto è importante – secondo lo studioso – che il docente nutra sempre un profondo rispetto per ogni singolo studente. Egli deve ascoltare veramente ciò che lo studente obietta, senza fingere un interesse per le opinioni altrui.

Per Castagna, quando si deve rispondere ad una obiezione, è utile iniziare a parlare pronunciando parole come "Certo", "Capisco", etc., in quanto vengono recepite dallo studente come una forma di accettazione per quello che ha detto. Inoltre, mentre cerca di rintracciare gli aspetti comuni tra la propria e l'altrui opinione, il docente dovrebbe tentare di riproporre – a parole differenti – quanto precedentemente espresso. Infatti, talvolta l'obiezione nasce non tanto da ciò che si dice, quanto da *come* lo si dice.

Come gestire le situazioni critiche

Tra i fattori che possono determinare un clima difficile nel corso della lezione – oltre alla modalità con cui gli studenti sono stati scelti, al messaggio implicito veicolato durante il corso, alla presenza in aula di even-

tuali osservatori esterni e al clima generale presente nella organizzazione (che, in termini universitari, può essere rappresentato dal clima della facoltà, del dipartimento, etc.) – Castagna sottolinea in particolar modo il comportamento tenuto dal docente. A suo parere, infatti, è proprio questa la “causa più diffusa per i climi d’aula disturbati”, in quanto “è tanto importante da causare forti ripercussioni emotive, sia positive che negative” (p.92). In sintesi, secondo lo studioso, “il docente costituisce il determinante psicologico più rilevante del clima sociale del gruppo in apprendimento”.

Considerando questo, Castagna indica tre comportamenti che, a suo parere, rischiano di produrre effetti dannosi all’atmosfera della lezione:

a) valutare gli studenti, determinando in loro un atteggiamento di chiusura difensiva;

b) mantenersi distanti, formali e freddi verso gli studenti, inducendo in loro un atteggiamento di passività;

c) imporre in modo aggressivo la successione degli argomenti da spiegare, i modi di esposizione, etc., alimentando negli studenti timore e sudditanza o, al contrario, reazioni polemiche.

Dal canto proprio, il gruppo di studenti, nonostante l’attenzione – da parte del docente – a tutti gli aspetti sopraindicati, può mantenersi passivo e in chiusura. In questi casi, è bene che il docente intervenga immediatamente, ad esempio facendo un breve intervallo, ponendo domande, proponendo un quiz (precedentemente preparato), organizzando un lavoro di gruppo. In casi estremi, Castagna propone di esprimere apertamente la preoccupazione per l’atmosfera presente in aula, sebbene questo – precisa – è rischioso perché può determinare un peggioramento ulteriore della situazione: “nell’esplicitare il clima passivo percepito vi è insito un certo grado di rischio, ma è quasi certo che il “dopo” sarà diverso (speriamo bene, ma sicuramente diverso)” (p.94).

Altro caso è quello di un gruppo di studenti polemici o prevenuti, in atteggiamento di chiusura verso il docente. Le domande poste da un gruppo del genere sono solitamente provocatorie o trabocchetto, volte a cogliere il docente in fallo, sminuendone la professionalità. Il loro comportamento, a detta di Castagna, spesso è indisponente. Ad esempio, mentre il docente parla leggono il quotidiano, ridono a bassa voce, fanno battute, inviano *e-mail* dal cellulare, telefonano, etc.

In questi casi, secondo lo studioso, “è infrequente che la causa di tutto ciò sia il singolo docente [...] è invece più probabile che il malessere derivi da qualcuna delle altre cause descritte” – come il clima generale, la presenza di soggetti esterni alla lezione, etc. – “ma resta il fatto che è il

docente a dover affrontare e gestire questa situazione” (p.95). A tal proposito, Castagna raccomanda di non cadere mai nella trappola di accettare la provocazione, ponendosi in atteggiamento di aggressione verso il gruppo. Per lo studioso la cosa più importante è evitare di entrare in polemica e, se necessario, fare una pausa per spezzare la dinamica di tensione.

Talvolta – prosegue – si può offrire agli studenti la possibilità di esprimere tutto il proprio disappunto, ma poi riprendere il proprio discorso, magari proponendo “Già che siamo qui conviene utilizzare il tempo nel modo migliore possibile”.

Esistono poi delle tipologie particolari di studenti che possono creare difficoltà. Castagna parla nello specifico del “domandologo” (come lui stesso lo chiama), del logorroico, dell’esperto un po’ saccate, del silenzioso, del ritardatario e del gruppo “sbilanciato”. La tabella 19 tenta di riassumerne le caratteristiche principali e le strategie che possono essere applicate per fronteggiarli.

Tab. 19 – *Tipologie di studenti difficili: caratteristiche e strategie di gestione da parte del docente*¹⁶⁷

Tipologia di studente difficile	Strategie di gestione del docente
<p><i>Domandologo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Fa domande in continuazione, anche su argomenti secondari – Interrompe spesso il docente 	<ul style="list-style-type: none"> – Non considerarlo come un elemento di disturbo, bensì come un alleato per “rompere il ghiaccio” ad inizio lezione – Offrire risposte progressivamente più brevi, se le domande diventano particolarmente insistenti
<p><i>Logorroico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Parla spesso, con lunghi interventi e domande complesse e articolate – Può suscitare l’insofferenza degli altri studenti 	<ul style="list-style-type: none"> – Sorridendo, fargli presente che tutti hanno il diritto di intervenire, pertanto è necessario essere più concisi – Lasciare che sia lo stesso gruppo degli studenti a far presente al logorroico, magari in modo scherzoso, che sta occupando troppo tempo della lezione (questa seconda strategia, secondo Castagna, andrebbe usata solo

¹⁶⁷ Fonte: Castagna (2007).

	nel caso in cui il gruppo di studenti è affiatato)
<p><i>Esperto un po' saccente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ha una buona conoscenza pregressa della materia – Può porsi come “assistente” del docente, ad esempio offrendo spiegazioni agli altri studenti meno esperti – Talvolta assume un atteggiamento di opposizione verso il docente, contraddicendolo, facendo precisazioni puntigliose, ponendo domande estremamente complesse, etc. – Viene notato dagli altri studenti, suscitando in loro o fastidio o divertimento 	<ul style="list-style-type: none"> – Non reagire in modo aggressivo – Non entrare in competizione – Avvalersi dei contributi offerti dallo studente, mantenendo con tranquillità il proprio punto
<p><i>Silenzioso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Parla pochissimo – Non interviene mai 	<ul style="list-style-type: none"> – Non forzare lo studente a parlare – Durante una pausa, con tatto chiedergli se c'è qualche problema
<p><i>Ritardatario:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Giunge in aula dopo che la lezione è già iniziata – Ha l'abitudine di arrivare sempre in ritardo 	<ul style="list-style-type: none"> – In entrambi i casi, salutare lo studente sorridendogli e proseguire la lezione (Castagna (p.101) sostiene che “il docente è responsabile della didattica e di quanto avviene in aula, non della puntualità dei partecipanti”)
<p><i>Gruppo sbilanciato:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Alcuni studenti partecipano attivamente, mentre altri permangono passivi – I più attivi sembrano “appropriarsi” del tempo e dello spazio degli altri 	<ul style="list-style-type: none"> – Fare rilanci chiedendo la partecipazione di tutti – Domandare alla fascia di studenti passivi la propria opinione su un argomento – Passare in rassegna i punti di vista di tutti, nel caso la tematica affrontata sia di particolare importanza

Come riepilogare il contenuto della lezione

Reputando che “un metodo di buona efficacia per rinforzare l'apprendimento è il riepilogo”, Castagna individua vantaggi e svantaggi di alcune modalità con le quali il contenuto di una lezione può essere riepilogato.

Innanzitutto, a livello temporale, lo studioso distingue i riepiloghi svolti al termine

- della lezione,
- della giornata¹⁶⁸,
- del corso.

In tutti e tre i casi, Castagna suggerisce di essere estremamente brevi, in quanto gli studenti potrebbero essere stanchi e/o desiderosi di andare via, e quindi poco propensi ad ascoltare ulteriormente il docente. Secondo lo studioso, è quindi preferibile posticipare il riepilogo di una lezione, ove possibile, all'inizio di quella successiva.

Affinché un riepilogo sia efficace, Castagna consiglia di utilizzare – più che il riepilogo condotto direttamente dal docente – quello che definisce il “riepilogo guidato”, ovvero di avvalersi degli studenti per riassumere quanto precedentemente spiegato. In tal caso, il docente svolge la funzione di attivare, mediante domande-stimolo, lo sforzo degli studenti di individuare i concetti-chiave espressi a lezione. Lo studioso però mette in guardia sul rischio che non tutti i discenti si impegnino alla pari in questa fase, per cui è preferibile che il docente chieda a ciascuno di annotare la propria risposta ad una determinata domanda-stimolo e successivamente fare un confronto con le risposte degli altri.

Un altro limite di questo tipo di riepilogo, secondo Castagna, è costituito dal fatto che in alcune situazioni esso non è applicabile. È il caso, ad esempio, di gruppi di studenti ad inizio corso (“in fase di riscaldamento”, come scrive lui stesso). In questo caso, i discenti potrebbero conoscersi poco tra di loro ed essere ancora poco propensi ad esporsi in prima persona. Oppure, può esserci il caso di un gruppo di studenti tra di loro molto competitivi: anche in questa situazione, è preferibile – secondo Castagna – non impiegare i riepiloghi guidati, per evitare che si trasformino in “dispute” tra studenti.

Un'altra modalità di riepilogo è quello libero, che consiste nel chiedere agli studenti di annotare su un foglio i due/tre argomenti della lezione che sono risultati loro più interessanti e quello che invece è apparso loro meno chiaro o su cui non sono d'accordo. Consigliando di non impiega-

¹⁶⁸ Ad esempio, nel caso di un seminario che duri più ore.

re questo sistema a fine lezione, ma all'inizio della seguente, Castagna sostiene che questo tipo di riepilogo "costringe indirettamente le persone a ripassare l'intera materia trattata e a valutarla in termini di utilità e di interesse" (p.82), offrendo inoltre al docente la possibilità di ottenere utili *feedback* sul modo in cui gli argomenti spiegati sono stati percepiti dai discenti.

Oltre ai vantaggi, Castagna elenca però alcuni limiti di questo sistema:

- innanzitutto, è necessario molto tempo per svolgere un riepilogo libero (secondo lo studioso serve almeno un'ora nel caso di quindici interventi);

- in secondo luogo, non può essere ripetuto all'inizio di ogni lezione, altrimenti negli studenti può subentrare una forma di stanchezza verso questo sistema;

- infine, nelle prime lezioni di materie nozionistiche può non rivelarsi un sistema adatto, in quanto gli studenti mancano delle conoscenze essenziali per poter valutare gli argomenti principali (per Castagna, si può però chiedere loro quali elementi sono risultati meno chiari).

Come organizzare il tempo

Un ultimo aspetto della gestione della lezione consiste, secondo Castagna, nel saper regolare il fattore "tempo", anche in virtù di quanto precedentemente asserito in merito alla preparazione della lezione (in cui, secondo lo studioso, la scelta degli argomenti da trattare va effettuata tenendo conto degli obiettivi didattici, della tipologia dei partecipanti e del tempo a disposizione).

Il problema del tempo, a detta di Castagna, è cruciale. L'autore porta l'esempio di lezioni in cui i docenti, pur di completare la spiegazione di un argomento, cominciano a parlare in modo velocissimo, saltando le diapositive, riducendo o addirittura annullando i rilanci agli studenti, non consentendo domande, etc. In questi casi, secondo lo studioso, si ottiene "di perdere rapidamente contatto con l'aula, di stancare i partecipanti e di perdere l'attenzione, di dire tutto... senza insegnare nulla!" (p.85).

In sostanza, Castagna propone di domandarsi quale sia l'obiettivo della lezione: dire ciò che si è preparato o insegnare alcune cose agli studenti? Allo stesso modo, per "gestione del tempo" s'intende il rispetto del programma e degli orari oppure l'attenzione al ritmo di apprendimento dei discenti?

L'obiettivo è l'efficienza o l'efficacia? [...] Personalmente ritengo che si debba privilegiare l'efficacia, e quindi si debba procedere in sintonia con i ritmi di apprendimento del gruppo (e anche tenendo conto delle capacità del docente) e che di fronte al dilemma "dico tutto o insegno solo alcune cose?" si debba scegliere la seconda alternativa (*ibid*).

Per tale ragione, secondo Castagna, durante la lezione è essenziale approntare alcune strategie volte ad evitare di sprecare tempo:

- a) iniziare la lezione in orario, anche se mancano alcuni studenti¹⁶⁹;
- b) accordarsi con il gruppo sulla durata dell'eventuale pausa durante la lezione e ricominciare puntualmente allo scadere della stessa;
- c) avere l'orario costantemente sotto controllo, ponendo un orologio in un punto ben visibile, ad esempio accanto al computer se si stanno proiettando delle diapositive;
- d) verso la fine della lezione, se ci si accorge che mancano ancora diversi argomenti da spiegare, concordare con gli studenti quali di questi trattare.

3.11.2.4. *Stili di conduzione della lezione*

L'"effetto Pigmalione"

Le opinioni del docente sugli studenti ed il loro effetto, non solo sulla loro valutazione, ma anche sul loro apprendimento, è stato affrontato in ambito educativo¹⁷⁰. Per Castagna, le ragioni dell'influenza di ciò che il docente pensa di uno studente sulla *performance* di quest'ultimo possono ridursi a tre:

- a) se un docente ritiene che un gruppo di discenti abbia buone potenzialità di apprendere, arricchisce la propria lezione di molti stimoli, mentre in caso contrario la struttura in modo meno ricco;
- b) nella comunicazione verbale del docente nei confronti degli studenti ritenuti "bravi" è frequente l'impiego di domande, richieste di intervento, rinforzi positivi, incoraggiamento, etc.;
- c) anche la comunicazione non verbale del docente varia rispetto al pregiudizio che si è fatto circa gli studenti: sorrisi, espressioni di approvazione, etc. "sono tutti inconsciamente sbilanciati verso coloro che vengono considerati più bravi" (p.104).

¹⁶⁹ Cfr. a pagina 231 quanto detto a proposito degli studenti ritardatari.

¹⁷⁰ A tal proposito, Castagna cita in particolare Rosenthal e Jacobson (1968) e De Landsheere e Delchambre (1979).

Essendo quindi – a quanto asserisce Castagna – un processo in parte inconscio, quale può essere una soluzione? Secondo lo studioso “il docente può solo avere l’umiltà di rendersi conto che le sue personali preferenze rappresentano ostacoli circa l’efficacia complessiva” della lezione. Conseguentemente, è necessario “cercare di compensare, almeno sul piano verbale e razionale, quelle “iniquità relazionali” che altrimenti attuerebbe” (p.105). Uno dei modi per raggiungere questa compensazione è, secondo Castagna, avvalersi di un osservatore esterno. Lo studioso ritiene che, attraverso una persona che non partecipa in prima persona alla didattica e alla gestione della lezione, si possono raccogliere *feedback* “che sono molto più difficilmente percepibili da parte del diretto interessato” (*ibid.*). Ma quali sono in concreto gli stili che caratterizzano il modo in cui un docente tiene una lezione? Castagna distingue due classificazioni sulla base di parametri diversi.

Prima classificazione dello stile di conduzione della lezione da parte di un docente: quattro parametri

Castagna afferma che ogni docente è caratterizzato da un proprio stile specifico di conduzione della lezione, ma ritiene che molti di questi stili “giocano un ruolo inibente nei confronti dell’apprendimento, mentre altri, viceversa, sono fattori facilitanti” (p.105).

Lo studioso offre una prima classificazione di tali stili basata su quattro parametri, in cui ciascuno di essi può assumere diversi gradi oscillando tra due estremi, dei quali uno è facilitante e l’altro è inibente. La tabella 20 cerca di sintetizzarne le caratteristiche principali.

Tab. 20 – Prima classificazione dello stile di conduzione della lezione da parte di un docente: quattro parametri¹⁷¹

Prima classificazione dello stile di un docente sulla base di 4 parametri	
<i>Come il docente afferma e mantiene autorità e credibilità sugli studenti (parametro 1)</i>	
<p><i>Stile orientato alla competenza (estremo facilitante)</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dice senza imporre – È disponibile a discutere i propri 	<p><i>Stile orientato al potere (estremo inibente)</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sottolinea la propria cultura ed esperienza

¹⁷¹ Fonte: Castagna (2007).

<p>punti di vista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evita di usare toni ironici o polemici - Per ottenere la credibilità necessaria ad insegnare, mostra la legittimità di quanto afferma in modo indiretto (ad esempio, invece di dire: “Dopo dieci anni di esperienza vi assicuro che...”, afferma: “Inizialmente credevo che... invece in questi ultimi anni ho capito che...”) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rimarca la propria significativa posizione sociale e le sue conoscenze ad alto livello - Comanda gli studenti abusando della propria posizione - Fa “prediche” e “paternali” sul comportamento degli studenti <p>N.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secondo Castagna è uno stile inibente perché svaluta gli studenti, facendoli sentire in errore, ignoranti, non importanti. • Da parte propria – spiega lo studioso – gli studenti tendono a regire in modo depresso o polemico.
<p align="center"><i>Come il docente si rapporta agli studenti (parametro 2)</i></p>	
<p align="center"><i>Stile orientato alla vicinanza (estremo facilitante)</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esprime interesse ed entusiasmo per quanto insegna - Risponde alle domande degli studenti, rispettando le loro opinioni - Usa un linguaggio semplice - Guarda le persone in faccia 	<p align="center"><i>Stile orientato alla distanza (estremo inibente)</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parla in modo “piatto”, senza entusiasmo, annoiato - È insofferente nei confronti dei discenti - È sarcastico verso gli studenti - È rigidamente formale, anche a livello verbale (usa espressioni come “Lei m’insegna che...”, “Loro sicuramente si rendono conto che...”, etc.) - Non guarda il gruppo di discenti <p>N.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Per Castagna si tratta di uno stile inibente in quanto determina in

	<p>aula un'atmosfera distaccata, di estraneità tra docente e discenti, contraddistinta da affettività negativa. Ciò immette fattori di disturbo da un punto di vista emozionale, che distolgono l'attenzione degli studenti dal contenuto di quanto spiegato al modo in cui viene spiegato.</p>
<p><i>Come il docente esprime i propri feedback ai discenti¹⁷²</i> <i>(parametro 3)</i></p>	
<p><i>Stile orientato all'orientamento dell'apprendimento (estremo facilitante)</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Offre <i>feedback</i> positivi, immediati, sinceri, sui contenuti e non sulle persone - Alterna <i>feedback</i> negativi a <i>feedback</i> positivi - Dà <i>feedback</i> negativi costruttivi, offrendo l'alternativa positiva e spiegando come realizzarla - Lascia che gli studenti intervengano liberamente, senza obbligare 	<p><i>Stile orientato alla valutazione (estremo inibente)</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fa confronti sugli studenti ed esprime le proprie opinioni su di loro - Pone domande quasi per cogliere gli studenti in fallo - Dà (quasi) esclusivamente <i>feedback</i> negativi - Dà <i>feedback</i> sugli studenti e non sui fatti

¹⁷² Per Castagna, "il feedback è condizione necessaria per qualsiasi processo di apprendimento" (p.110) e ciò non riguarda solo il feedback positivo, ma anche quello negativo. Lo studioso infatti afferma che "la mancanza di rinforzi positivi [...] può sviluppare un clima di incertezza, di difesa, di paura di sbagliare, di rinuncia" (p.111), ma sostiene anche che "il feedback negativo è importante ai fini dell'apprendimento, perché consente al partecipante di misurare la distanza tra la sua prestazione e quella ottimale" (*ibid.*). Castagna però precisa che, affinché ciò avvenga, il *feedback* negativo deve "essere dato solo all'interno di un clima generale di affettività positiva e solo a patto che sia seguito da un reale incoraggiamento verso la soluzione giusta". Lo studioso puntualizza anche che un *feedback* (positivo o negativo), per essere funzionale, dovrebbe essere 1) relativo ai fatti e non alle persone, 2) immediato, 3) sincero.

nessuno a parlare	<p>N.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secondo Castagna è uno stile inibente poiché il clima di paura che si viene a determinare in aula condiziona la partecipazione degli studenti. • Dal canto proprio – chiarisce lo studioso – gli studenti reagiscono con un atteggiamento o depresso (perché costantemente disconfermati nelle loro capacità) o guardingo (in quanto il docente offre solo punizioni).
<p align="center"><i>Come il docente organizza la lezione da un punto di vista operativo (parametro 4)</i></p>	
<p align="center"><i>Stile orientato all'efficacia (estremo facilitante)</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ascolta i <i>feedback</i> offerti dagli studenti – Modula il ritmo della lezione alternando teoria e applicazioni pratiche – Si accontenta di insegnare alcuni argomenti piuttosto che ostinarsi a voler dire tutto ciò che ha preparato in precedenza 	<p align="center"><i>Stile orientato all'efficienza (estremo inibente)</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cerca di dire tutto, accelerando la spiegazione, anche se il tempo sta finendo – Non tiene conto della stanchezza degli studenti – Offre poco tempo alle applicazioni pratiche di quanto spiegato – Salta le pause – Prolunga le lezioni oltre il tempo previsto <p>N.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Per Castagna si tratta di uno stile inibente perché le attività da svolgere vengono privilegiate agli studenti e alla loro reale capacità di recepire ed assimilare quanto spiegato.

Seconda classificazione dello stile di conduzione della lezione da parte di un docente: tre parametri

Secondo Castagna, è indubbio che, in una lezione, docente e studenti siano su piani diversi. Tuttavia, il problema non sorge da questa inevitabile differenza, ma da come essa viene gestita dal docente. Ad esempio, possono esserci docenti che sfoggiano le proprie competenze mantenendosi “lontani” dai discenti e altri che tentano di adattarsi al metro degli studenti, anche cercando di essere spiritosi. Secondo Castagna, “ogni docente ha questa scelta di fronte a sé: voglio accentuare la distanza tra me e gli ascoltatori, oppure relativizzarla? È impossibile esimersi da questa scelta, che il più delle volte viene fatta in modo intuitivo e inconsapevole” (p.136).

Sulla base dell’accentuazione o relativizzazione della distanza docente-studenti, Castagna elabora una seconda classificazione dello stile di conduzione di una lezione. In essa, due stili – complementare e simmetrico – vengono analizzati sulla base dei livelli comunicativi verbale, paraverbale¹⁷³ e non verbale, come si cerca di riassumere nella tabella 21.

Tab. 21 – Seconda classificazione dello stile di conduzione della lezione da parte di un docente: tre parametri¹⁷⁴

Seconda classificazione dello stile di un docente sulla base di 3 parametri	
<i>Comunicazione verbale (parametro 1)</i>	
<i>Stile complementare</i>	<i>Stile simmetrico</i>
<p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> – presenta i contenuti soprattutto in maniera deduttiva (dal principio generale alla applicazione in pratica) – usa spesso termini tecnico-specialistici – usa frasi prive di errori sintattici – spiega attraverso definizioni (una successiva all’altra) ed argomenta 	<p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> – predilige il processo logico induttivo (dagli esempi particolari alla legge generale) – si avvale di pochi termini specialistici, che spiega con il linguaggio quotidiano (talvolta usa un linguaggio gergale o dialettale) – chiarisce i dubbi o le problematiche non ancora risolte

¹⁷³ Per “paraverbale” s’intendono “le caratteristiche extra verbali del linguaggio” (Alessandrini, 2005).

¹⁷⁴ Fonte: Castagna (2007).

<p>presentando elenchi di caratteristiche</p> <ul style="list-style-type: none"> - si esprime in modo formale (“Chiedo scusa”, etc.), sovente al congiuntivo (“Vi basti conoscere questo...”) - porta di rado esempi pratici - fa pochi rilanci (richieste di opinioni, domande, etc.) agli studenti 	<ul style="list-style-type: none"> - descrive non esclusivamente i risultati (di un fatto, etc.), ma anche i processi tramite i quali tali risultati sono stati ottenuti - fa battute e usa segnali informali - fa molti rilanci agli studenti
<p align="center">Comunicazione paraverbale (parametro 2)</p>	
<p align="center"><i>Stile complementare</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - usa un ritmo costante, lento, senza variazioni improvvise - scandisce le parole - usa un tono della voce basso 	<p align="center"><i>Stile simmetrico</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - ha un ritmo veloce e sovente attacca le parole l’una all’altra - ha un tono della voce acuto - varia spesso il ritmo, le pause, le impennate della voce
<p align="center">Comunicazione non verbale (parametro 3)</p>	
<p align="center"><i>Stile complementare</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - adotta posture chiuse (ad esempio, con le braccia conserte) - si muove poco o resta rigidamente statico - guarda in alto, in basso, alla lavagna, ma raramente verso gli studenti - non si avvale della mimica e della gestualità del viso - parla per quasi tutto il tempo a disposizione, limitando gli interventi da parte degli studenti - rispetta gli orari 	<p align="center"><i>Stile simmetrico</i></p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - si muove molto per l’aula - è vivace nella mimica e nella gestualità del viso - adotta posture rilassate e aperte (di tanto in tanto, scomposte)

Castagna aggiunge che “lo stile complementare è efficace in situazioni di oggettiva alta somiglianza tra docente e partecipanti” (p.139), in caso contrario è preferibile avvalersi di uno stile simmetrico. Lo studioso precisa anche che questi due stili hanno entrambi vantaggi e svantaggi: “non ce n’è uno “buono” e l’altro “cattivo”: hanno entrambi uguali probabilità di efficacia, come entrambi soffrono di una loro particolare “malattia”.” (*ibid.*).

Ad esempio, lo stile complementare può sfociare in quello che Castagna chiama il “docente-trombone”, ovvero un docente che considera importante usare un linguaggio complesso e astruso. Tutto questo – sostiene lo studioso – può determinare nei discenti un atteggiamento di frustrazione e/o di compassione.

D’altro canto, lo stile simmetrico può degenerare in quello che Castagna definisce il “docente-giullare”, per il quale è indispensabile essere amato e per risultare simpatico è disposto a tutto, anche a criticare l’istituzione, il governo, gli argomenti della lezione e addirittura se stesso. Castagna ritiene che un rischio, in questo caso, è che gli studenti all’inizio apprezzino uno stile del genere, ma in seguito comprendano che è un “trucco” e se la prendano con il docente, accusandolo di non aver svolto il proprio lavoro.

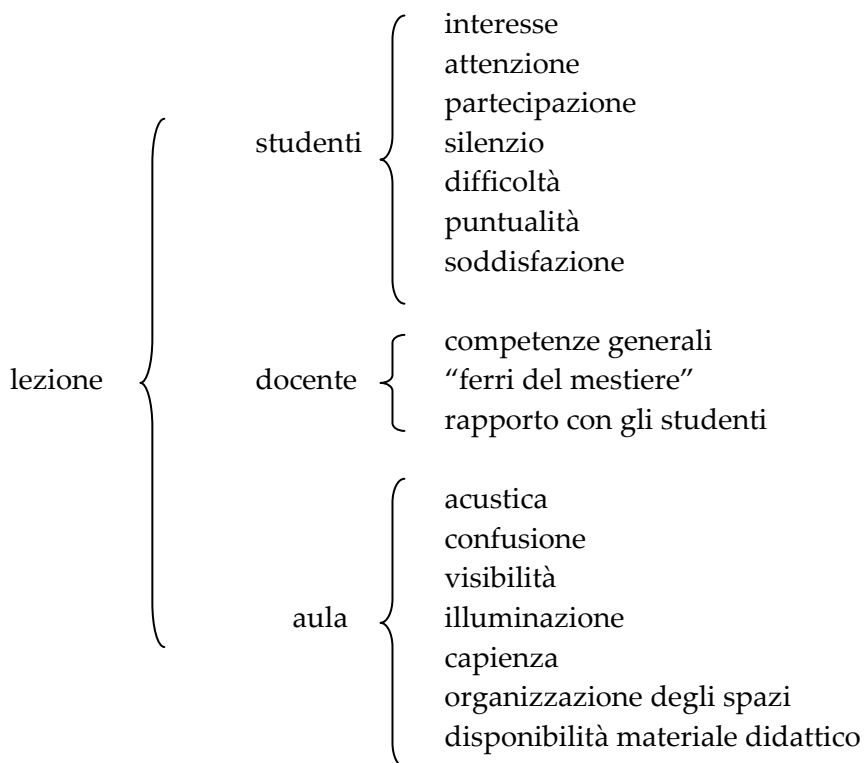
3.12. Considerazioni

L’analisi delle risorse sulla lezione offerte dai diversi studiosi, insieme allo studio di alcuni centri di ricerca e università, ha innanzitutto evidenziato l’importanza attribuita a questa modalità didattica da parte di autori, studiosi, ricercatori, etc. Ciò è testimoniato non solo dalla quantità di studi sulla lezione, ma anche dalla presenza – in diverse istituzioni di istruzione superiore – di strutture appositamente predisposte al supporto dei docenti da un punto di vista didattico.

Al tempo stesso, il confronto tra gli elementi che ciascuno degli autori evidenzia come più importanti ha reso possibile l’identificazione delle componenti principali della lezione, rappresentabili – in estrema sintesi – nel seguente modo¹⁷⁵, che non ha alcun intento di definire un modello

¹⁷⁵ Va precisato che agli elementi riportati nel presente schema (in particolar modo, nella sezione sugli “studenti” e sull’“aula”) vanno affiancati i corrispondenti opposti. Vale a dire che, in relazione – ad esempio – agli studenti, la componente

di “buona lezione”¹⁷⁶, ma nasce esclusivamente dall’esigenza di individuare i fattori essenziali di questa modalità didattica.



Nel corso di questa ricerca, si è quindi compreso che, per analizzare la lezione in ambito universitario, era necessario disporre di uno o più strumenti che consentissero di condurre analisi nei suddetti ambiti. In particolare, era necessario avere a disposizione uno strumento che permettesse di effettuare rilevazioni sulla modalità di conduzione della le-

“interesse” presuppone anche la componente “disinteresse”, etc. Tuttavia, per una semplicità di rappresentazione grafica gli opposti non vengono trascritti.

¹⁷⁶ In questo la presente ricerca condivide lo spirito di quella di De Landsheere (1980), sebbene essa fosse rivolta al primo anno di scuola: “Non abbiamo affatto [...] la pretesa di formulare le regole della « buona lezione » e ancor meno di darne la ricetta. Abbiamo semplicemente tentato di costruire uno strumento di osservazione il più possibile rigoroso” (p.5). A proposito dell’osservazione, si anticipa che, anche nel presente studio, viene impiegato uno strumento di osservazione, che sarà descritto nelle prossime pagine.

zione del docente, sul modo di seguire la lezione da parte degli studenti e sul contesto dell'aula.

Si voleva però essere certi che tali rilevazioni corrispondessero il più possibile alle circostanze reali della lezione, riducendo al minimo l'interferenza del rilevatore¹⁷⁷. Inoltre, si preferiva disporre di almeno due strumenti, che permettessero di effettuare rilevazioni da due ottiche diverse, per poterle – in seguito – confrontare.

¹⁷⁷ Nella sua ricerca (che verrà presentata nel prossimo capitolo) De Landsheere (1980) sottolinea, a tal proposito, che la presenza di una persona in aula può apportare dei turbamenti al "campo psicologico" del docente. Quest'ultimo, ad esempio, potrebbe impegnarsi di più per "dare il meglio di sé" oppure potrebbe mettere in atto, a detta dell'autore, modificazioni inconsce. Un elemento da notare nell'analisi di De Landsheere è quello relativo al fatto che un osservatore, soprattutto se esperto in una materia, rischia di attuare una *selezione* nella raccolta delle informazioni, ad esempio annotando quelle che, in base alla sua esperienza, sono più importanti, ma tralasciandone al contempo altre.

Il problema dell'interferenza dello sperimentatore nel proprio campo di ricerca affonda le sue radici in tempi ben più antichi ed è stato posto in primo piano soprattutto da Wiener Heisenberg (1927), premio Nobel per la Fisica nel 1932 "per la creazione della meccanica quantistica, la cui applicazione, tra le altre cose, ha portato alla scoperta delle forme allotrope dell'idrogeno" (http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1932/). Egli definisce il celebre "principio di indeterminazione", secondo il quale, nel momento in cui uno scienziato effettua una osservazione, può cogliere una informazione di un fenomeno ma, allo stesso tempo, perdendone altre. Heisenberg nello specifico si riferisce alla posizione e velocità di una particella, ovvero nota che, nel momento in cui si volesse analizzare la posizione di una particella attraverso un microscopio, i fotoni della luce – anch'essi particelle – andrebbero a colpire tale particella alterandone la quantità di moto e quindi la velocità. In sostanza, Heisenberg denuncia l'impossibilità di determinare con esattezza i fenomeni fisici per come realmente avvengono.

Una proposta di superamento di tale problema è quella offerta da Meneghetti (2011c). Egli individua nel "campo semantico" (diverso da quello inteso dalla linguistica) il mezzo che consente di individuare causa, processo e fine di un evento in modo reversibile – ovvero una conoscenza in cui immagine (formula, simbolo, etc.) e realtà coincidono – nonché di identificare con esattezza le interferenze operate, coscientemente o inconsciamente, dal ricercatore. La sperimentazione (condotta tra il 1973 e il 1986, su un campione di migliaia di soggetti di diverse etnie e culture) che ha portato alla definizione (e successiva applicazione) di tale scoperta è consultabile in Miral (2004), Bernabei & Zoppolato (2008) e Meneghetti (2010a).

Le opzioni sugli strumenti da utilizzare, ricavati dalla bibliografia consultata e presentata nelle pagine precedenti¹⁷⁸, erano diverse.

Si sarebbe potuto far uso, ad esempio, dell'*intervista*¹⁷⁹ ai docenti – per cercare di comprendere le modalità con cui preparano le proprie lezioni e gestiscono il rapporto con gli studenti, nonché eventuali difficoltà nell'utilizzo di supporti didattici, negli orari di lezione, etc. – e/o agli studenti, per indagare sul loro modo di porsi nei confronti dei docenti, sulla loro propensione – o meno – alla partecipazione attiva in classe, sui punti di debolezza e di forza – a loro parere – dell'organizzazione delle aule, etc.

Oppure si sarebbe potuto impiegare – per i docenti – lo strumento dell'*autovalutazione*, per promuovere, negli stessi, quello che Schön (1983) – come già esposto nella parte conclusiva del capitolo precedente – definisce *reflective teaching*, nonché per stimolarli ad un atteggiamento critico verso il proprio modo di insegnare¹⁸⁰. Ad esempio, si sarebbe potuto chiedere loro di effettuare delle *stesure narrative* su quanto avviene in classe, eventualmente corredate da loro commenti (Giannandrea, Magnoler, & Rossi, 2011).

Inoltre, agli studenti si sarebbe potuto chiedere di redigere una *agenda* in cui raccogliere i loro pareri sui docenti e sul loro modo di insegnare, oppure ricavare informazioni dai loro *appunti* o dai loro voti all'*esame* (*ibid.*).

Altri strumenti che avrebbero potuto offrire spunti sul modo di conduzione della lezione, da parte del docente, sono il *microteaching*, l'*autoosservazione* e l'*osservazione tra pari*, già descritti nel precedente capitolo.

¹⁷⁸ Cfr. ad esempio, sull'osservazione/auto-osservazione, §§ 2.2.2., 2.2.4., 2.3., 2.4., 3.3.1., 3.8.1., 3.11.1.2.; sul questionario studenti, § 2.4.; sull'intervista, § 3.1.4., 3.3.; sull'autovalutazione, § 2.2.1.

¹⁷⁹ "Scambio verbale asimmetrico fra due o più persone, ossia intervistatore e intervistato, con ruoli e compiti diversi, al fine di raccogliere informazioni o opinioni su una data questione" (Lucisano & Salerni, 2003, p.199).

¹⁸⁰ Sull'autovalutazione del docente, e sulle dimensioni che tale strumento può indagare (conoscenza di se stesso, del curriculum didattico, dell'ambiente in cui opera, rapporto con gli studenti, organizzazione dei contenuti, gestione delle dinamiche di classe, promozione dell'apprendimento attivo degli studenti, rispetto dell'individualità di ogni discente, etc.), cfr. Semeraro (2011).

Tutti questi strumenti, per quanto utili, presentavano però dei punti di debolezza – in relazione alla presente ricerca – che ne hanno causato l'esclusione.

1) Per quanto riguarda i docenti, strumenti come il *microteaching* o l'*auto-osservazione* – avrebbero “palesato” la ricerca di dottorato, rischiando di andare successivamente ad influire sul reale comportamento tenuto dal docente nel corso delle proprie lezioni. Il docente, conscio di essere osservato o coinvolto nell'autoanalisi delle sue stesse lezioni, avrebbe potuto mettere in atto delle variazioni rispetto al suo consueto modo di insegnare (De Landsheere, 1980).

D'altro canto, le interviste, le autovalutazioni e le stesure narrative presentavano il rischio di “soggettivismo”, come osserva sempre De Landsheere (1980), il quale fa notare che ciò che i docenti sostengono di attuare in aula molto spesso non coincide con quanto effettivamente mettono in atto¹⁸¹. Infine, chiedere il supporto di altri docenti per effettuare sessioni di osservazioni che li avrebbero impegnati lungo un intero anno accademico¹⁸² non sembrava, realisticamente, una scelta plausibile.

2) Per ciò che concerne gli studenti, le difficoltà che presentava l'uso dell'intervista risiedono nei tempi lunghi di somministrazione, che tra l'altro mi avrebbe impegnato con uno studente alla volta, non potendo avvalermi, per questioni logistiche, dell'apporto di altri somministratori.

D'altro canto, chiedendo agli studenti di redigere un'agenda o di fornire i propri appunti si sarebbe potuto rischiare di privarli del tempo e dei mezzi di preparazione all'esame¹⁸³.

Infine, l'analisi dei voti ottenuti dagli studenti come mezzo per ricavare informazioni sulla didattica di un determinato docente è stata e-

¹⁸¹ A tal proposito, ricordiamo Semeraro (2011), che ha condotto un'approfondita ricerca sull'autovalutazione nell'Università degli Studi di Padova, e che conclude osservando che “L'opzione più completa [...] è quella di somministrare a tutti i docenti [...] sia lo strumento di autovalutazione, sia lo strumento di eterovalutazione del docente da parte degli studenti”.

¹⁸² Per l'organizzazione delle fasi della ricerca empirica, cfr. la Parte seconda.

¹⁸³ A tal proposito, va precisato che nello studio di caso di Giannandrea, Magnoler e Rossi (2011), precedentemente citato, gli studenti coinvolti erano venti volontari che avevano già superato l'esame. Nella presente ricerca, invece, sono coinvolti studenti presenti in aula al momento della lezione.

sclusa dal presente studio in quanto sarebbe stato necessario, per ogni lezione, identificare in modo esatto (nome, cognome e matricola) gli studenti presenti in aula, per poter in seguito andare a verificare i loro risultati all'esame, e questo non avrebbe garantito la loro *privacy*.

Vista la situazione, gli strumenti che apparivano più consoni a soddisfare le esigenze della ricerca sembravano essere la *scheda di osservazione* e il *questionario studenti*.

Nel primo caso, la scheda presentava il vantaggio di poter essere compilata direttamente dalla sottoscritta. Inoltre, avrei potuto condurre le osservazioni delle lezioni in modo non percepito e non partecipante¹⁸⁴, pertanto senza interferire sul comportamento tenuto dal docente in aula, sul suo modo di spiegare gli argomenti, etc., e quindi agevolando una registrazione dei fatti più vicina alla realtà.

Nel secondo caso, il questionario studenti avrebbe permesso di raccogliere informazioni da più fonti (più studenti) contemporaneamente e in modo più rapido rispetto, ad esempio, ad un'intervista (e quindi richiedendo agli studenti un minor dispendio di tempo). Inoltre, optando per un questionario anonimo, sarebbe stato possibile garantire un maggiore rispetto della loro *privacy*.

A quel punto, si trattava di scegliere due strumenti già validati oppure avvalersi di diverse schede e questionari studenti già esistenti per elaborarne due rispondenti alle esigenze che la ricerca presentava.

Si è optato per la seconda ipotesi, in modo da poter usufruire di una gamma più ampia di apporti, estratti da strumenti elaborati dagli anni Sessanta del secolo scorso¹⁸⁵ fino ai nostri giorni.

Va comunque sottolineato che, come per l'analisi degli studi e ricerche sulla lezione, anche in questo caso, dopo una prima fase di perlustrazione per individuare gli elementi essenziali da tenere presenti nelle

¹⁸⁴ Le caratteristiche di questo tipo di osservazione sono approfondite nel prossimo capitolo.

¹⁸⁵ Come accennato nella parte iniziale del capitolo, la scelta di investigare soprattutto le ricerche e gli studi a partire dagli anni 1960 è dovuta, da un lato, alle profonde modifiche determinate dal Sessantotto a cui è seguita una proliferazione di indagini, interventi, esami critici, etc. sull'università (Romano, 1998), dall'altro, alle innovazioni tecnologiche apportate dall'informatica, sviluppatasi anch'essa soprattutto a partire dagli anni 1960 (Bozzo, 1996).

costruzione dei due strumenti di cui ci si è avvalsi nella ricerca¹⁸⁶, l'esame dei diversi autori che si sono interessati di questo argomento è proseguita.

Tutto il materiale consultato è sintetizzato nel capitolo seguente che, lungi dal pretendere di esaurire questa problematica, tenta nondimeno di offrire una visione d'insieme sull'uso dell'osservazione e del questionario studenti, sia nel contesto scolastico, sia – nello specifico – in ambito universitario.

¹⁸⁶ Il cui successivo affinamento attraverso diverse fasi (confronto con i colleghi dottorandi, esercitazione allo strumento, *try-out*) sarà spiegato in dettaglio nella Parte seconda del presente lavoro.

Capitolo quarto

L'uso del questionario studenti e dell'osservazione in ambito educativo

4.1. Introduzione

Nel presente lavoro, per realizzare i due strumenti di rilevazione scelti per la ricerca empirica, sono state analizzate schede/griglie di osservazione e questionari studenti ricavati dagli studi e dalle ricerche di alcuni autori, che vengono qui di seguito presentati in ordine cronologico¹. Alcuni di questi strumenti sono nati per l'analisi della lezione a livello universitario, altri sono stati impiegati in ricerche sulle lezioni di scuola. In questo secondo caso, gli strumenti sono stati visionati comunque, ma prevedendone, al tempo stesso, un adattamento al contesto universitario.

Per portare un esempio di come si è operato in questo adattamento, si considerino le funzioni di insegnamento di De Landsheere – che saranno presentate nel § 4.3.3. – tra cui la categoria “Funzione di affettività positiva”. In questo caso, più che considerare – per la presente ricerca – la funzione “Rivolge all'alunno parole affettuose” si è preferito concentrarsi su “Dimostra senso umoristico” o “Mostra sollecitudine”, in quanto gli autori che si sono occupati della lezione in ambito universitario, come si evince dalla panoramica tracciata nel capitolo precedente, non sembrano evidenziare l'affettuosità come componente fondamentale del rapporto docente-studente, sebbene le componenti emozionali vengano prese in esame².

Ciò significa che l'analisi degli strumenti da cui estrarre materiale per la definizione della scheda di osservazione e del questionario studenti impiegati nella presente ricerca è sempre stata condotta dall'ottica di quanto precedentemente ricavato nello studio delle ricerche sulla lezione universitaria.

¹ Quelli consultati nella prima fase della ricerca sono: (per il questionario studenti) Marsh (1987, 2005); Lastrucci & Lucisano (1993); Semeraro (2005); Questionario studenti del Nucleo di Valutazione di Ateneo della Sapienza Università di Roma (A.A. 2008/2009); (per l'osservazione) Flanders (1970); Postic (1977); De Landsheere (1980); Lastrucci & Lucisano (1993); Semeraro (2005).

² Cfr. ad esempio lo studio di Aarabi nel suddetto capitolo.

4.2. Il questionario studenti

Il questionario può essere descritto come uno strumento costituito da domande il cui scopo è la raccolta di informazioni scritte, esatte e confrontabili, su un certo ambito. A tal proposito, Lucisano e Salerni (2003) sottolineano il fatto che scegliere quali domande inserire in un questionario e sapere come organizzarle è fondamentale e, a tale scopo, sarebbe opportuno consultare la bibliografia sull'argomento, anche per potersi eventualmente avvalere di strumenti già impiegati nel proprio campo di indagine. Inoltre, è essenziale – secondo gli autori – che il questionario sia connesso al quadro teorico di riferimento. In termini tecnici, ad ogni singola domanda deve corrispondere un obiettivo chiaro da raggiungere, senza possibilità di ambiguità nell'interpretazione.

Per costruire un questionario, è bene, a detta dei due studiosi, stabilire innanzitutto “un *modello generale* di riferimento”. In sostanza, si tratta di capire qual è l'oggetto della propria misura e interrogarsi sull'effettiva utilità, o meno, di ogni domanda che si vuole inserire nel questionario.

In secondo luogo si deve stabilire numero, tipo e quantità di domande da includervi e, in terza fase, formulare le domande.

Infine ci si deve occupare di redigere le istruzioni.

I questionari possono essere somministrati individualmente o collettivamente, alla presenza, o meno, della persona incaricata della somministrazione oppure attraverso *e-mail*, telefono, posta, etc.

Riguardo alle risposte alle domande, gli autori indicano che queste possono essere chiuse o aperte e non necessariamente un questionario deve contenere domande di un solo tipo.

La rapidità dell'analisi delle risposte chiuse, nonché la sua semplicità, costituiscono – per i due studiosi – il vantaggio di questa modalità. D'altro canto, attraverso le risposte aperte è possibile cogliere molteplici aspetti di una situazione, ma il tipo di analisi richiesto in questo caso è – sostengono – più impegnativo “se si vuole essere oggettivi e attendibili”.

4.2.1. Marsh (1987, 2005)

Le *Students' Evaluations of University Teaching* (SET) sono dei sistemi di raccolta di valutazioni sull'insegnamento universitario ad opera degli

studenti, sempre più diffuse nel Nord America e in diversi altri Paesi del mondo (Marsh, 2005). Le aree sottoposte a valutazione sono diverse, dalla chiarezza della spiegazione al rapporto interattivo docente-studente, alla padronanza della materia insegnata da parte del docente, e su questa base vengono costruiti diversi strumenti, che differiscono per numero di *item*, operazionalizzazione³ dell'insegnamento, dimensioni prese in esame in tale processo di operazionalizzazione, etc. (*ibid.*).

Lo scopo di tale raccolta, spiega ancora Marsh, è quello di fornire un *feedback* alle diverse facoltà che li impiegano per incrementare la qualità dell'insegnamento e, d'altra parte, offrire una rappresentazione dell'efficacia degli insegnanti. Citando Murray (1987), Marsh sottolinea che l'influenza delle SET sul miglioramento della didattica a livello universitario è dovuto a quattro fattori:

1) le SET offrono un *feedback* sui punti forti e deboli dell'insegnamento di un docente;

2) questo *feedback* può assumere una valenza di stimolo per il docente, affinché migliori la propria professionalità;

3) considerando che in alcune università l'avanzamento di carriera dei docenti è subordinato al risultato ottenuto dagli stessi attraverso le SET, la ricerca di un buon risultato può essere un incentivo per i docenti;

4) l'uso delle SET nel contesto dell'avanzamento di carriera o della riconferma in ruolo dei docenti "vuol dire verosimilmente fare in modo che i buoni docenti mantengano il proprio posto" (Marsh, 2005, p.136).

Marsh aggiunge che vengono anche redatti dei libri che raccolgono i risultati ottenuti attraverso questo sistema valutativo e gli studenti possono consultarli per scegliere in quale università iscriversi⁴. Parallelamente a tutto questo, conclude Marsh, dalle SET possono essere tratti spunti per ricerche in ambito educativo⁵, sebbene "Sorprensentemente, le ricerche sulle SET non sono state incorporate in maniera sistematica in

³ L'operazionalizzazione è il sistema attraverso cui si possono "individuare ed esplicitare con chiarezza quelle prestazioni osservabili e quei comportamenti che possono costituire degli indicatori o dei sintomi" (<http://math.unipa.it/~grim/GlossIngO.PDF>) dell'oggetto di analisi, in questo caso l'insegnamento.

⁴ Sotto questo aspetto, sembra esserci una similitudine con quanto proposto dal governo britannico nel *White Paper on Higher Education "Putting students at the Heart of the System"* (cfr. la nota a pagina 29).

⁵ Cfr. ad esempio Marsh (1987, 2001); Marsh & Dunkin (1992, 1997); Marsh & Roche (1994, 2000).

studi più ampi riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento" (Marsh & Dunkin, 1992).

Nel 1987, sulla base dello studio delle SET, Marsh ha condotto una ricerca nella quale ha impiegato uno strumento denominato *Students' Evaluation of Educational Quality* (SEEQ), il quale è composto di *item* per la valutazione di nove fattori che l'autore ha definito attraverso quattro fasi di lavoro:

I) in primo luogo ha raccolto "una grande quantità di *item*" (Marsh, 2005) estraendoli, oltre che da analisi bibliografiche, anche da "forme d'uso comune" (*ibid.*) e dal contenuto di interviste poste a studenti e docenti in merito a quale fosse, a loro parere, l'insieme delle caratteristiche che rendono efficace l'insegnamento;

II) in secondo luogo l'autore ha sottoposto a studenti e docenti gli *item*, chiedendo loro di valutarne l'importanza;

III) quindi i docenti sono stati interpellati sull'utilità, ai fini del *feedback*, dei diversi *item*;

IV) infine l'analisi dei commenti degli studenti ha permesso di individuare eventuali *item* che non erano stati inclusi.

Sulla base di questi criteri è stata operata una selezione degli *item* e, successivamente, la revisione dello strumento. L'autore aggiunge che è stata provata la coerenza del contenuto proprio dei fattori di questo strumento con i principi dell'apprendimento-insegnamento nel campo dell'educazione per gli adulti (Marsh & Dunkin, 1992, 1997; Marsh & Roche, 1994), a cui afferisce anche l'insegnamento universitario, rappresentando quest'ultimo un grado successivo alla scuola secondaria (Marsh, 2005, p.124). A tal proposito, l'autore, assieme a Dunkin, ha preso in considerazione in particolar modo le teorie di Mackie (1981) e di Fincher (1985).

Analizzando i lavori di cognitivisti, comportamentisti e studiosi della personalità, Mackie (1981) ha individuato dieci elementi fondamentali che contraddistinguono il processo di apprendimento-insegnamento:

- 1) è necessaria la motivazione da parte della persona che apprende;
- 2) bisognerebbe individualizzare l'insegnamento considerando le diversità delle persone da un punto di vista di capacità e stile di apprendimento;
- 3) le attitudini e conoscenze della persona che apprende dovrebbero fungere da base per l'apprendimento di conoscenze successive;

- 4) sarebbe auspicabile l'uso di tecniche che rinforzino gli argomenti appresi;
- 5) le conoscenze acquisite dovrebbero essere applicate praticamente all'interno del contesto di apprendimento;
- 6) il ruolo esercitato da chi apprende dovrebbe essere attivo;
- 7) i contenuti dell'insegnamento dovrebbero essere articolati in unità organizzate secondo una sequenza stabilita;
- 8) gli studenti dovrebbero essere guidati per sviluppare nuove risposte;
- 9) dal contesto di apprendimento, sarebbe opportuno poter generalizzare ciò che è stato appreso;
- 10) gli elementi caratteristici del contenuto che deve essere appreso dovrebbero essere sottolineati al fine di renderlo importante agli occhi di chi apprende.

La lista di principi di Fincher, sostiene Marsh (2005), è piuttosto simile a quella di Mackie, sebbene si caratterizzi per un accento particolare sull'importanza che ricoprono i successi e i fallimenti in coloro i quali apprendono. Egli, inoltre, rivela un certo scetticismo rispetto alla formulazione di principi di base nell'ambito di questa tematica, pur riconoscendo "che gli sforzi dei docenti universitari per adattare e applicare i principi generali sarebbero negli interessi di chi apprende" (Fincher, 1985, p.92).

Ma torniamo allo studio di Marsh (1987). A partire dal 1976, per un periodo di oltre dieci anni⁶, è stato somministrato circa un milione di SEEQ a 50.000 classi di una grande università privata statunitense. Considerando tutti i docenti valutati almeno una volta nel corso dell'intero periodo, è stato ottenuto un totale di 195 docenti valutati in 6024 corsi diversi (in media, 30.9 per ogni docente). Questi docenti provenivano da 31 differenti dipartimenti, afferenti a più aree, dalle scienze sociali al business, dalle lettere all'ingegneria, etc.

In genere lo strumento veniva distribuito poco prima della fine di ogni semestre e, sebbene la partecipazione al programma fosse volontaria, l'università richiedeva che tutti i docenti di tutti i corsi fossero valutati, anche perché il sistema di avanzamento di carriera previsto in tale istituzione universitaria era subordinato alla presenza di valutazioni degli studenti sulla didattica dei docenti.

⁶ Lo studio si è concluso nel 1988.

Il SEEQ consisteva di *item* volti alla misura di nove fattori di valutazione, che sono sinteticamente rappresentati nella tabella 22.

Tab. 22 – *I nove fattori della Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ)*⁷

Fattore	Descrizione
1. Apprendimento/Valore	La percezione dell'importanza – per il proprio successo – di seguire un corso con un docente aumenta la valutazione del corso stesso da parte degli studenti.
2. Entusiasmo docente	L'interesse e l'entusiasmo suscitato, negli studenti, dall'entusiasmo di chi insegna li motiva ad apprendere.
3. Organizzazione/Chiarezza	L'organizzazione della struttura del corso, che includa una programmazione appropriata dei compiti, esercizi, etc., e che aiuti gli studenti ad organizzare il proprio studio, migliora la memoria di questi ultimi e la loro capacità di connettere i nuovi argomenti con quanto già appreso. "La chiarezza è un ovvio risultato della preparazione attenta e della buona organizzazione" ⁸ e può fornire anche indicazioni sul modo in cui il docente padroneggia la materia insegnata, "visto che un docente incerto risulta anche vago" ⁹ .
4. Interazione verbale docente-studenti	Un corso che presenti un alto scambio di domande e risposte tra docente e studenti aumenta la motivazione degli studenti.
5. Rapporto individuale	L'accettazione da parte del docente delle caratteristiche individuali di ciascuno studente fa sì che quest'ultimo ricerchi un contatto con il docente per ottenere incoraggiamento e rin-

⁷ Sintesi e rielaborazione da Marsh (2005).

⁸ *Ivi*, p.151.

⁹ *Ibid.*

	forzo nel suo studio.
6. Completamento programma	Un insegnamento che offra basi teorico-concettuali – nonché confronti tra diverse teorie – su un argomento e sul suo evolversi migliora le conoscenze degli studenti.
7. Analisi/Valutazioni	La qualità del <i>feedback</i> fornito allo studente dalle valutazioni e dagli esami ha valore didattico.
8. Compiti/Letture	Leggere testi e svolgere compiti a casa sviluppa negli studenti nuove abilità e conoscenze.
9. Carico studio/Difficoltà	Da un carico di lavoro eccessivo gli studenti ottengono pochi successi e piccoli rinforzi; d'altro canto, se il carico è eccessivamente leggero essi non sono stimolati ad ottenere buoni risultati: è necessario che il carico consenta il superamento degli ostacoli e che richieda una continuità nell'impegno da parte dello studente.

Marsh (2005) sottolinea la stretta connessione tra i suddetti fattori e i principi dell'apprendimento-insegnamento, come – ad esempio – nel caso dell'influenza dell'entusiasmo del docente su quello degli studenti. Lo studioso a tal proposito sostiene: "è particolarmente rilevante per il principio che bisogna essere motivati ad apprendere" (p.151), come viene teorizzato nel primo dei principi di Mackie (1981). Lo stesso vale per il fattore "Rapporto individuale"¹⁰ o per l'"Organizzazione/Chiarezza"¹¹, etc. Tutti i fattori succitati hanno apportato un contributo alla stesura della prima bozza di domande del questionario studenti impiegato nella presente ricerca, soprattutto in virtù del loro forte legame con i principi dell'apprendimento e dell'insegnamento.

¹⁰ Cfr. a tal proposito la sua connessione con il 2°, 3° e 4° dei principi di Mackie.

¹¹ Si veda il rapporto con il 7° dei suddetti principi.

4.2.2. *Lastrucci e Lucisano (1993)*

In una indagine sulla relazione esistente tra motivazione allo studio manifestata da 154 studenti di scuola secondaria¹² e stile operativo¹³ dei 24 rispettivi insegnanti, Lastrucci e Lucisano (1993, p.113) hanno ipotizzato che

il livello motivazionale tanto dei docenti quanto dei discenti risulti in misura decisiva dipendente dal tipo e dalla qualità dell'organizzazione del lavoro scolastico, la cui efficacia è legata all'uso del tempo in classe, al coinvolgimento consapevole e responsabile degli studenti nella progettazione e nella realizzazione dello stesso programma di apprendimento-insegnamento, alla capacità di improntare attività altamente interattive e ad un buon grado di coesione funzionale ed affettiva sia all'interno del gruppo-classe sia all'interno degli organismi collegiali (e comunque nelle situazioni collaborative fra docenti), sia infine, per conseguenza, nel più ampio contesto dell'istituzione scolastica nel quale entrambe queste specifiche entità didattiche si collocano ed agiscono.

Per rilevare la motivazione verso lo studio e l'atteggiamento degli studenti nei confronti del lavoro scolastico, nel corso della ricerca gli autori hanno messo a punto una *scala di atteggiamento*, elaborata sulla base del metodo di Likert (1932), che si compone di cinque sotto-scale (per un totale di 63 *item*¹⁴) le quali individuano cinque diversi atteggiamenti ("strettamente connessi" tra di loro, osservano gli autori) verso:

- 1) istituzione scolastica, lavoro e vita a scuola (*item* 2, 3, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 29, 30, 42, 43, 46, 51, 60, 61, 62);

¹² Nello specifico, frequentanti il 2° e 3° anno di un Istituto Tecnico Commerciale di Roma. Sulla numerosità del campione, peraltro appartenente ad un unico istituto scolastico, gli autori chiariscono che esso "non possiede naturalmente rappresentatività statistica [...] ma possiede comunque una consistenza sufficientemente adeguata alla messa a punto e alla calibratura degli strumenti elaborati e per ricavare delle prime indicazioni di tendenza intorno alla distribuzione delle variabili in esame" (Lastrucci & Lucisano, 1993, p.114).

¹³ Per "stile operativo" gli studiosi intendono il modo in cui l'insegnante articola la didattica e utilizza il tempo a disposizione nel corso della lezione.

¹⁴ Gli autori precisano che gli *item* relativi alle diverse sotto-scale sono tuttavia presentati in ordine casuale.

- 2) studio come mezzo per l'evoluzione della propria personalità e della propria riuscita (*item* 4, 6, 8, 10, 12, 19, 22, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 58);
- 3) insegnanti (*item* 1, 5, 7, 11, 16, 26, 39);
- 4) successo e sicurezza in se stessi (*item* 9, 41, 54, 63);
- 5) principi e valori influenzanti la motivazione all'apprendimento del sapere (*item* 14, 17, 23, 25, 27, 28, 53, 56, 57).

Questa scala contiene frasi poste sotto forma di affermazioni, alle quali gli studenti sono stati invitati ad assegnare un grado di accordo, da "molto d'accordo" a "d'accordo", da "disaccordo" a "forte disaccordo" oppure "non so". Dei 63 *item*, quelli che sono stati riscontrati come più rispondenti alle esigenze della presente ricerca¹⁵ sono scritti in grassetto nella tabella 23.

Tab. 23 – Questionario di atteggiamenti per lo studente secondo il metodo della scala di Likert¹⁶

Item	Preso in considerazione
1. Alcuni insegnanti sanno coinvolgere gli uomini nelle loro lezioni.	Sì
2. La scuola è una grande perdita di tempo.	Sì
3. La scuola funzionerebbe meglio se gli insegnanti lasciasse-ro i ragazzi più liberi.	Sì
4. Leggere un bel libro è uno dei modi migliori per passare il tempo.	no
5. Alcuni insegnanti fanno passare la voglia di andare a scuola.	Sì
6. Generalmente si imparano più cose dall'esperienza che dai libri.	no
7. Gli insegnanti dovrebbero essere pagati di più.	no
8. La maggior parte degli studiosi intervistati alla TV ha un'aria	no

¹⁵ Ricordando quanto detto nell'Introduzione a questo capitolo, ovvero che – in questa ricerca di dottorato – la selezione degli elementi da estrarre da ciascuno strumento, per la definizione della prima stesura della scheda di osservazione e del questionario studenti, è stata attuata tenendo sempre presente quanto sintetizzato dagli studi e dalle ricerche sulla lezione approfonditi nella prima fase di consultazione bibliografica.

¹⁶ Fonte: Lastrucci & Lucisano (1993).

noiosa.	
9. Chi ci sa fare in qualche modo riesce.	no
10. È inutile conoscere avvenimenti e popoli troppo lontani da noi.	no
11. La maggior parte degli insegnanti non capisce i problemi dei ragazzi.	Si
12. Le interrogazioni programmate sono utili perché permettono di studiare solo quando serve veramente.	no
13. I compagni di scuola sono gli amici migliori.	no
14. I lavori più interessanti sono quelli che fanno guadagnare più soldi.	no
15. La vita scolastica offre molte soddisfazioni.	Si
16. Generalmente gli insegnanti pensano che chi non va bene a scuola sia cretino.	Si
17. Molti studiano solo per prendere un bel voto.	no
18. Sarebbe bene che ci fosse l'obbligo di frequentare la scuola fino all'età di 18 anni.	no
19. I ragazzi che amano di più studiare sono quelli che hanno meno amici.	no
20. Per riuscire nella vita è necessaria una buona istruzione.	Si
21. I più furbi sono quelli che riescono ad andare bene ai compiti copiando.	no
22. Chi studia perde il contatto con la vita.	no
23. Nella vita ci sono cose più importanti dei soldi.	no
24. L'orario scolastico è troppo pesante.	Si
25. Molti studiano perché hanno paura di fare brutta figura nelle interrogazioni.	no
26. Fare l'insegnante può essere divertente.	Si
27. Chi si impegna riesce.	no
28. Quello che conta è la promozione finale.	no
29. La cosa più bella della scuola è la ricreazione.	no
30. Gli anni di scuola sono utili anche per chi non consegue un titolo.	no
31. Il passato non ha influenza sul presente.	no
32. Sarebbe bene eliminare i compiti a casa.	no
33. Una vita spesa sui libri è una vita spesa bene.	no
34. Lo studente in gamba studia solo sotto esami.	no
35. Le vacanze sono troppo brevi.	no
36. La vita non si impara sui libri.	no

37. I manuali scolastici sono spesso poco esaurienti.	no
38. Facendo delle ricerche personali si apprende di più che non a scuola.	Sì
39. Non tutti gli insegnanti rendono ugualmente interessante la lezione.	Sì
40. Quasi tutti hanno almeno una materia "preferita".	no
41. Chi ha successo ha sempre ragione.	no
42. Quante cose inutili si è costretti a imparare a scuola.	Sì
43. Chi non può andare a scuola può tuttavia formarsi facilmente una cultura seguendo la radio, la televisione, il cinema, i giornali.	no
44. Per apprendere una lezione alcuni studenti hanno bisogno di più ore di studio di altri.	Sì
45. Gli anni di studio sono tra i più belli della vita.	no
46. Non tutti apprezzano allo stesso modo il valore di una buona educazione.	no
47. Si impara più viaggiando che studiando.	no
48. Lo studio scolastico rivela interessi che si approfondiscono poi al di fuori della scuola.	Sì
49. Il successo scolastico non comporta il successo nella vita.	no
50. La personalità si sviluppa in funzione degli studi compiuti.	Sì
51. La scuola ci lascia ricordi nel complesso piacevoli.	Sì
52. Si ricorda meglio una lezione studiata nel sommario che nel testo.	no
53. La lealtà verso tutti è ciò che conta in una persona.	no
54. Non si dovrebbe insistere nello studio dopo vari insuccessi scolastici.	no
55. Leggere un buon libro è piacevole quanto stare con gli amici.	no
56. Possedere un titolo di studio è generalmente una cosa importante.	Sì
57. Chi non è intelligente è inutile che vada a scuola.	no
58. Oggi si insegna troppa teoria e non si insegna a saper vivere.	Sì
59. I genitori non dovrebbero obbligare i figli a proseguire gli studi.	no
60. A scuola, come in ogni campo, occorrono appoggi e raccomandazioni.	no

61. Chi per motivi finanziari non può proseguire gli studi è davvero sfortunato.	no
62. La scuola dovrebbe venire cambiata in quasi tutti i suoi aspetti.	Sì
63. Tutto quello che accade accade perché deve accadere.	no

4.2.3. *Semeraro (2005)*¹⁷

Tra il 2002 e il 2004, è stata condotta una indagine dall'Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Padova, coordinato da Raffaella Semeraro, nel corso di una ricerca nazionale su sei università di Nord/Centro/Sud Italia, al fine di "individuare le complesse problematiche che si aprono quando si discute oggi della valutazione della didattica universitaria" (Semeraro, 2005, p.25)¹⁸. Tale indagine è stata articolata, tra l'altro, attraverso una intervista sottoposta a settanta tra docenti e studenti¹⁹ delle Facoltà di Lettere e Filosofia, Psicologia, Scienze della Formazione, Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali dell'Università degli Studi di Padova. Semeraro scrive che le interviste, registrate e interamente sbobinate, hanno permesso di individuare quali siano le sfere della docenza universitaria (intendendo, precisa l'autrice, sia il docente che le attività da lui portate avanti nel corso delle lezioni) importanti da

¹⁷ Questa risorsa è stata utilizzata per la costruzione parallela dei due strumenti impiegati nella presente ricerca. Per non appesantire il testo, la si riporta solo in questa sezione concernente il Questionario studenti.

¹⁸ Più nel dettaglio, i temi sviluppati, e le relative sedi universitarie, spaziano dalla "valutazione multidimensionale della docenza universitaria" (Università degli Studi di Padova, coordinamento di R. Semeraro) alla "valutazione del tutorato del relatore nelle tesi di laurea" (Università di Bologna, coordinamento di M. L. Giovannini), dalle "attività di laboratorio e tirocinio per la qualità della didattica universitaria" (Università di Lecce, coordinamento di A. Perucca) agli "strumenti per la valutazione diacronica della didattica universitaria" (Università di Roma Tre, coordinamento di B. Vertecchi), dalla "valutazione della congruenza tra metodologie didattiche e prove di profitto" (Università degli Studi di Salerno, coordinamento di A. Notti) alla "valutazione delle prassi didattiche, delle difficoltà in itinere e delle competenze in uscita degli studenti" (Università di Torino, coordinamento di C. Coggi).

¹⁹ Le domande delle due interviste erano diverse nella forma ma simili dal punto di vista del contenuto.

analizzare e, al tempo stesso, verificare eventuali differenze e similitudini nelle risposte fornite da docenti e studenti.

Le aree su cui è stata suddivisa l'intervista ai docenti sono sette:

- 1) competenze e requisiti necessari alla professionalità del docente universitario;
- 2) organizzazione e preparazione delle operazioni e attività didattiche attuate durante la lezione;
- 3) connessione attività di ricerca-attività di didattica;
- 4) apporto offerto dalla materia insegnata alla personalità e professionalità degli studenti;
- 5) modalità utilizzate per valutare il profitto degli studenti;
- 6) elementi che andrebbero valutati nell'insegnamento a livello universitario;
- 7) suggerimenti per il miglioramento della didattica alla luce dell'organizzazione dei corsi di laurea in due cicli (3+2)²⁰.

Il contenuto delle interviste rivolte agli studenti, come precedentemente accennato, è simile, ma esse si suddividono secondo le seguenti sfere:

- 1) caratteristiche della professionalità e personalità che contraddistinguono un docente efficace;
- 2) elementi che rendono utile ed interessante una lezione, un corso, un metodo didattico;
- 3) particolarità di un corso che ne fanno un apporto alla formazione della personalità e professionalità di uno studente;
- 4) relazione tra didattica e ricerca per come presentata nel corso dal docente;
- 5) tipologie di valutazione impiegate dal docente e quelle idonee a detta degli studenti;
- 6) opinione sui moduli di valutazione della didattica proposti dall'università;
- 7) insoddisfazione relativamente ai corsi frequentati e modalità considerate funzionali al fine di migliorare la didattica.

²⁰ Sulla riorganizzazione dei cicli dei corsi di laurea, cfr. la legislazione sulla riforma universitaria presentata nel Capitolo primo della Parte prima.

Sulla base delle risposte ricevute nel corso delle interviste, l'Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Padova ha elaborato un *modello generale multidimensionale per la valutazione della didattica universitaria*, articolato in cinque dimensioni (Semeraro, 2005, pp.53-60). La tabella 24 ne sintetizza le caratteristiche principali.

Tab. 24 – *Dimensioni del modello generale multidimensionale per la valutazione della didattica universitaria*²¹

Dimensioni	Caratteristiche
1. Immagine del docente	Personali: <ul style="list-style-type: none"> - apertura verso l'altro; - flessibilità; - rigorosità. Professionali: <ul style="list-style-type: none"> - focalizzazione esclusiva sul proprio corso; - apertura verso prospettive diverse. Didattiche: <ul style="list-style-type: none"> - attenzione al modo in cui proporre i contenuti disciplinari; - attenzione alle esigenze dei discenti.
2. Organizzazione	Bibliografia: <ul style="list-style-type: none"> - scelta da parte del docente dei testi di riferimento del corso; Organizzazione di contenuti e supporti didattici: <ul style="list-style-type: none"> - modo di organizzare il corso; - coinvolgimento degli studenti; - stile dell'insegnamento.
3. Promozione di capacità negli studenti	Promozione nei discenti di: <ul style="list-style-type: none"> - capacità personali in generale; - modalità funzionali di apprendimento della disciplina insegnata; - formazione professionale.
4. Valutazione dei discenti	Capacità chieste ai discenti: <ul style="list-style-type: none"> - capacità apprezzate negli studenti; - modalità di valutazione;

²¹ Sintesi e rielaborazione da Semeraro (2005).

	<ul style="list-style-type: none"> - utilizzo di molteplici sistemi di valutazione.
5. Coinvolgimento nella istituzione universitaria	<p>Competenze del docente da un punto di vista istituzionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - consapevolezza del corso di studi sul piano formativo-disciplinare; - partecipazione attiva alle iniziative della facoltà; - partecipazione attiva alle iniziative dell'università; - disponibilità ad assumere compiti organizzativi nel contesto universitario.

Un principio di fondo che contraddistingue il suddetto modello è – come spiega Semeraro – la sua flessibilità e disponibilità all'adattamento. Non si tratta, infatti, di una griglia rigidamente strutturata, bensì di *item* che, a seconda delle esigenze, possono essere adattati in forma di questionario da sottoporre agli studenti ma anche di intervista o di questionario di autovalutazione per i docenti.

In tale contesto, ai fini della presente indagine, sono state considerate in particolar modo le prime tre dimensioni del modello appena presentato, per la costruzione di entrambi gli strumenti da utilizzare nella parte empirica della presente ricerca. Infatti, condividendo il principio di flessibilità e adattabilità esposto da Semeraro, la scheda di osservazione e il questionario studenti impiegati nel presente studio – come accennato nella parte conclusiva del capitolo precedente e come sarà approfondito nel Capitolo secondo della Parte seconda – presentano delle corrispondenze (ovvero in parte analizzano le medesime sfere) che consentono il confronto dei dati ricavati.

4.2.4. Nucleo di Valutazione di Ateneo, Sapienza Università di Roma (A.A. 2007/2008)

L'uso del *Questionario studenti* da parte dei Nuclei di Valutazione di Ateneo delle università italiane verrà approfondito nel Capitolo secondo della Parte seconda. Pertanto, in questo paragrafo viene solo illustrato il

questionario di cui ci si è avvalsi nel presente lavoro²², precisando che di tale questionario, sono stati considerati – in particolare – gli *item* relativi a “Docente, lezioni e testi” (sez. II) e “Spazi e tempi” (sez. V).

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA “LA SAPIENZA”	
Facoltà di _____	Nome insegnamento _____
Docente _____	Corso di laurea dello studente _____
<p>La invitiamo a compilare il questionario in ogni sua parte esprimendo le sue personali opinioni. Le sue risposte contribuiranno a migliorare la nostra didattica.</p> <p>Il questionario è anonimo e destinato esclusivamente ad elaborazioni statistiche da parte del Nucleo di Valutazione. Ai sensi della legge 675/96 le comunichiamo che la compilazione del questionario è facoltativa e l'eventuale rifiuto non comporta alcuna conseguenza per lo studente.</p> <p>Legga bene ciascuna domanda e dia la sua valutazione annerendo la losanga grande corrispondente alla lettera che contrassegna la risposta da lei prescelta. Scegli la risposta NON SO solo quando la sua esperienza non le consente di dare una valutazione. Usi esclusivamente una biro nera o blu. Per eventuali correzioni annerisca la losanga piccola corrispondente alla nuova risposta scelta. Una volta completato il questionario lo restituisca assieme al modulo di risposta a chi lo ha distribuito che lo riconsegnerà in Presidenza. Molte grazie per la collaborazione.</p> <p style="text-align: right;">Il Nucleo di Valutazione d'Ateneo</p>	
<p>Per indicare la scelta il candidato annerisce esclusivamente la losanga grande contraddistinta dalla lettera cui si riferisce, usando una biro nera o blu.</p> <p>Per annullare la casella scelta annerisce la losanga piccola sottostante alla riga principale</p>	
<p>I. Informazioni sullo studente che ha compilato il questionario</p> <p>Dom. 1 – Fascia d'età 18-20 (A) 21-22 (B) 23-25 (C) 26-29 (D) 30 e oltre (E)</p> <p>Dom. 2 – Sesso: Femmina (A) Maschio (B)</p> <p>Dom. 3 – A quale tipo di corso è iscritto? Un corso di laurea (A) Un corso di studi di laurea specialistica (B) Un corso di laurea specialistica a ciclo unico (C) Un corso del 'vecchio' ordinamento (D)</p> <p>Dom. 4 – Se lei è iscritto in corso indichi l'anno: 1° (A) 2° (B) 3° (C) 4° (D) 5°-6° (E)</p> <p>Dom. 5 – Se lei è iscritto fuoricorso indichi l'anno: 1° (A) 2° (B) 3° (C) 4° (D) 5° o più (E)</p> <p>Dom. 6 – Delle lezioni fino ad ora svolte in questo corso quante ne ha frequentate? meno del 25% (A) tra il 26 e il 50% (B) tra il 51 e il 75% (C) più del 75% (D)</p> <p>Dom. 7 – Nei 12 mesi precedenti alla data di oggi, quanti esami ha superato (comprese le idoneità conseguite)? nessuno (A) 1 o 2 (B) 3-4 (C) 5-6 (D) più di 6 (E)</p> <p>Dom. 8 – Nei 12 mesi precedenti alla data di oggi, quanti crediti ha conseguito? nessuno (A) meno di 20 (B) da 21 a 40 (C) da 41 a 60 (D) più di 60 (E)</p> <p>Dom. 9 – Durante l'anno accademico lei ha abitato prevalentemente a Roma (A) in provincia di Roma (B) in altra provincia del Lazio (C) in altra regione (D)</p> <p>II. Docente, lezioni e testi</p> <p>Dom. 10 – Le informazioni sul corso sono disponibili in forma chiara ed esauriente? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non so (E)</p> <p>Dom. 11 – Il materiale didattico indicato (libri, dispense, ecc.) è adeguato come supporto per lo studio della materia? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non so (E)</p> <p>Dom. 12 – Il docente del corso è stato assente dalle lezioni? mai (A) raramente (B) spesso (C) molto spesso (D) non so (E)</p> <p>Dom. 13 – Il personale docente è effettivamente reperibile per chiarimenti e spiegazioni? sì, è reperibile e disponibile (A) sì, è reperibile ma poco disponibile (B) non è reperibile (C) non ho richiesto chiarimenti supplementari (D)</p> <p>Dom. 14 – L'attività didattica viene svolta rispettando l'orario previsto? mai (A) raramente (B) spesso (C) sempre (D) non so (E)</p> <p>Dom. 15 – Il docente espone gli argomenti in modo chiaro? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non so (E)</p> <p>Dom. 16 – Il docente stimola l'interesse per la disciplina? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non so (E)</p> <p>Dom. 17 – Il docente usa sussidi didattici (lavagna, lucidi, diapositive, computer, video, ecc.)? mai (A) raramente (B) spesso (C) sempre (D) non sono necessari (E)</p> <p>Dom. 18 – Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti? mai (A) raramente (B) spesso (C) sempre (D) non so (E)</p> <p>Dom. 19 – Le conoscenze preliminari da lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti trattati? decisamente sì (A) più sì che no (B) più no che sì (C) decisamente no (D) non so (E)</p> <p>Dom. 20 – Lei è interessato agli argomenti di questo insegnamento? (indipendentemente da come si è svolto) decisamente sì (A) più sì che no (B) più no che sì (C) decisamente no (D)</p>	

²² http://nuclei.miur.it/2010/documenti/26/sez1/pr3_QuestionarioSapienza_2008
2009.pdf

III. L'ESAME		RISPOSTA
Dom. 21 - Il corso prevede prove intermedie o altre iniziative di valutazione? no (A) sì, ma NON ho partecipato (B) sì ed ho partecipato (C) no so (D)		A B C D <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 22 - Lei sta preparando il programma d'esame di pari passo con lo svolgimento delle lezioni? no (A) sì (B)		A B <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 23 - Le modalità d'esame sono state definite in modo chiaro? decisamente sì (A) più sì che no (B) più no che sì (C) decisamente no (D) non so (E)		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 24 - Ritieni che le modalità d'esame previste per questo corso consentano di valutare adeguatamente la preparazione dello studente? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non so (E)		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 25 - Le date degli appelli d'esame sono già disponibili a questo punto del corso? sì (A) no (B) non so (C)		A B C <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 26 - Il carico di studio richiesto da questo insegnamento è proporzionato ai crediti assegnati? decisamente sì (A) più sì che no (B) più no che sì (C) decisamente no (D) non so (E)		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
IV. LE ATTIVITÀ DIDATTICHE INTEGRATIVE		
Dom. 27 - Le attività didattiche integrative (esercitazioni, laboratori, seminari, ecc.) sono utili ai fini dell'apprendimento? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non sono previste (E)		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 28 - I locali e le attrezzature per le attività didattiche integrative sono adeguati? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non sono previste attività didattiche integrative (E)		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
V. SPAZI E TEMPI		
Dom. 29 - Le aule in cui si tengono le lezioni sono adeguate (si trova posto, si vede, si sente, ecc.)? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non so (E)		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 30 - L'orario delle lezioni consente di seguire gli altri insegnamenti dello stesso anno? per niente (A) poco (B) abbastanza (C) del tutto (D) non so (E)		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 31 - Quanto è soddisfatto complessivamente di come è stato svolto questo insegnamento? per niente (A) poco (B) sufficientemente (C) molto (D) del tutto (E)		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
VI. Intende proporre osservazioni e commenti propositivi per il docente e per il corso? Se sì, li scriva in questo spazio: 		SI NO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Utilizzi i campi seguenti per rispondere alle domande eventualmente proposte dal nucleo di valutazione di facoltà e riportate nel questionario allegato		
Dom. 32		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 33		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 34		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 35		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 36		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 37		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 38		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 39		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dom. 40		A B C D E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Fig. 6 – Questionario studenti del Nucleo di Valutazione di Ateneo della Sapienza Università di Roma nell'A.A. 2007/2008 (fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

4.2.5. *Centre for the Enhancement of Teaching and Learning, University of Hong Kong (2011)*

Il *Centre for the Enhancement of Teaching and Learning* (CETL), come puntualizzato nel suo portale²³, offre al corpo docente della University of Hong Kong strumenti di sviluppo accademico e progetti istituzionali di ricerca, in linea con un programma di riforma curricolare portato avanti da questa università. Tale riforma comporta un tipo di approccio basato sui risultati attesi negli studenti e in tale contesto assume un'importanza significativa l'utilizzo dello *Student Evaluation of Teaching and Learning (SETL) Questionnaire*. Questo non è il solo strumento che la University of Hong Kong utilizza per valutare i corsi e l'insegnamento, ma è ritenuto particolarmente significativo per verificare il continuo miglioramento dell'insegnamento e dei risultati di apprendimento.

Ogni docente, al termine del corso, chiede agli studenti di compilare un modulo di valutazione delle loro esperienze di apprendimento.

Il *Social Sciences Research Centre* (SSRC) dell'università è responsabile di sviluppare un sistema centralizzato di stampa ed elaborazione del SETL. I risultati vengono forniti ai docenti, che impronteranno successivamente dei piani di azione (*action plans*) per ogni *item*, allo scopo di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento²⁴.

Il SETL è suddiviso in due parti. La prima è relativa alla valutazione generale del corso (sezione I-A), all'inglese come strumento di mediazione dell'insegnamento (sez. I-B) e a commenti liberi sul corso (sez. I-C). La seconda si riferisce alla valutazione generale del docente (lo stesso che somministra il questionario; sez. II-A) e a commenti liberi sul docente (sez. II-B).

Gli studenti sono chiamati ad esprimere una valutazione su affermazioni riportate in prima persona, ad esempio "Mi è stato chiaro cosa dovevo imparare e raggiungere in questo corso" (sez. I-A), oppure "Le spiegazioni del docente mi hanno aiutato a raggiungere gli obiettivi e gli

²³ <http://www.cetl.hku.hk/>

²⁴ Sul portale viene anche presentato un corso di formazione di mezza giornata, denominato *Addressing the Student Evaluation of Teaching and Learning (SETL) Questionnaire*, in cui i docenti possono analizzare i diversi *item* del questionario per comprenderne il significato ai fini dell'insegnamento e dell'apprendimento. Durante il corso, vengono fornite indicazioni pratiche per la pianificazione del questionario, vengono definite le strategie per distribuirlo, gli strumenti per valutarlo e le modalità con cui fornire un *feedback* agli studenti. Vengono inoltre instaurate discussioni su come aiutare gli studenti a comprendere il significato dei diversi *item*.

scopi di apprendimento di questo corso" (sez. II-A), etc. La scala di valutazione è a cinque alternative: "fortemente in disaccordo", "in disaccordo", "neutro", "d'accordo", "fortemente d'accordo"²⁵.

Sul portale del CETL viene puntualizzato che, oltre agli *item standard*, il SETL può essere integrato da *item* aggiuntivi, purché approvati da un comitato di esperti, denominato *Teaching and Learning Quality Committee*.

A seguire la versione più aggiornata del SETL, consultabile sul portale del SSRC²⁶.

²⁵ Per la sezione I-B, le alternative di risposta sono: "mai", "raramente", "talvolta", "in molti casi", "sempre", "non applicabile".

²⁶ http://tl.hku.hk/system/files/Revised_SETL_AppendixA.pdf

Traduzione:

– Parte I (A) Valutazione generale del corso

1. Mi è stato chiaro cosa dovevo imparare e raggiungere in questo corso.

2. Il corso è stato ben organizzato in modo da aiutarmi a raggiungere gli obiettivi e i risultati di apprendimento.

3. Sono stato capace di gestire il carico di lavoro del corso.

4. I metodi di valutazione sono stati appropriati in relazione agli obiettivi e scopi di apprendimento di questo corso.

5. Gli *standard* di valutazione mi sono stati chiariti.

6. Sento di aver raggiunto gli obiettivi e scopi di apprendimento di questo corso.

7. Il corso mi ha ispirato a proseguire lo studio della materia.

8. Tutto sommato, il corso è stato efficace nell'aiutarmi a raggiungere gli obiettivi e i risultati di apprendimento.

– Parte I (B) L'inglese come mediatore di insegnamento

9. L'inglese è stato il mediatore di insegnamento nelle lezioni lungo il corso.

10. L'inglese è stato il mediatore di insegnamento nei seminari tutoriali lungo il corso.

– Parte I (C) Commenti liberi sul corso

11. Qual è stato l'aspetto/Quali sono stati gli aspetti migliore/i del corso?

12. Quale/i aspetto/i di questo corso potrebbe/ro essere migliorato/i?

Parte II (A) Valutazione generale dell'insegnamento

13. Le spiegazioni del docente mi hanno aiutato a raggiungere gli obiettivi e gli scopi di apprendimento di questo corso.

14. Ho potuto comprendere le spiegazioni del docente.

15. Il docente era disponibile se avevo bisogno di aiuto in questo corso.

16. Il docente mi ha fornito un *feedback* tempestivo e utile.

17. Il docente ha incluso elementi di insegnamento interattivo.

18. Il docente ha incoraggiato l'interazione/collaborazione tra gli studenti nell'apprendimento.

19. Tutto sommato, il docente è stato efficace nell'aiutarmi a raggiungere gli obiettivi e gli scopi di apprendimento.

67/1008 re-amended

THE UNIVERSITY OF HONG KONG

Core scale items for the redesigned Student Evaluation of Teaching and Learning (SETL) questionnaire

Part I (A) Overall evaluation of the course

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
1. I was clear about what I was expected to learn and achieve in this course.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. The course was well organised in a way that helped me achieve the learning objectives and outcomes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. I was able to cope with the course workload.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. The assessment methods were appropriate in relation to the learning objectives and outcomes in this course.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. The assessment standards were made clear to me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. I feel that I have achieved the learning objectives and outcomes of this course.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. The course inspired me to pursue further learning in the subject.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. All things considered, the course was effective in helping me achieve the learning objectives and outcomes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Part I (B) English as the Medium of Instruction

	None of the time	Little of the time	Some of the time	Most of the time	All of the time	Not Applicable
9. English was the medium of instruction in lectures throughout this course.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. English was the medium of instruction in tutorials throughout this course.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Part I (C) Open-ended comments about the course

Write in the space below your comments about the course.

11. What were the best thing(s) about this course?
12. What thing(s) about this course could be improved?

– Parte II (B) Commenti liberi sull'insegnamento del docente

20. Qual è stato l'aspetto/Quali sono stati gli aspetti migliore/i dell'insegnamento del docente?

21. Quale/i aspetto/i dell'insegnamento del docente potrebbe/ro essere migliorato/i?

Part II (A) Overall evaluation of teaching

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
13. The teacher's explanations helped me achieve the learning objectives and outcomes of this course.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. I was able to understand the teacher's explanations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. The teacher was approachable if I needed help in this course.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. The teacher provided me with timely and helpful feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. The teacher incorporated elements of interactive teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. The teacher encouraged interaction/collaboration among students in learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. All things considered, the teacher was effective in helping me achieve the learning objectives and outcomes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Part II (B) Open-ended comments about the teacher's teaching

Write in the space below your comments about the teacher's teaching.

20. What were the best thing(s) about this teacher's teaching?

21. What thing(s) about this teacher's teaching could be improved?

October 2008
December 2008 amended
January 2009 re-amended

2

Fig. 7 – Student Evaluation of Teaching and Learning (SETL) Questionnaire
(fonte: Centre for the Enhancement of Teaching and Learning, University of Hong Kong)

4.2.6. *Centre for the Advancement of Teaching and Learning, University of Western Australia (2011)*

Le Student Perceptions of Teaching (SPOT), a cui si è accennato a pagina 35, rappresentano un mezzo di valutazione ideato dal *Centre for the Advancement of Teaching and Learning* (CATL) della University of Western Australia al fine di fornire un *feedback* ai docenti sul loro insegnamento. Il questionario (anonimo) viene presentato sul portale del CATL²⁷ come uno strumento strutturato per raccogliere le opinioni degli studenti su aspetti specifici dell'insegnamento e restituire ai docenti tali informazioni in modo riservato. In tal modo, i docenti – secondo il CATL – possono rendersi conto dei propri punti di forza e di debolezza e creare un ambiente di apprendimento-insegnamento più adatto agli studenti.

Sul portale viene puntualizzato che la valutazione tramite le SPOT è volontaria²⁸ e i risultati vengono forniti esclusivamente al docente che è stato valutato. Il CATL precisa inoltre che non vengono effettuate valutazioni di docenti per terze parti senza il consenso del docente valutato.

Compongono il questionario dodici *item standard* seguiti da due domande a risposta aperta. Il questionario è disponibile in tre forme, in relazione alla valutazione del docente, del *tutor* e del *team* dei docenti, come esplicitato nella tabella 25.

Tab. 25 – *Student Perceptions of Teaching*²⁹

Valutazione del docente		Valutazione del tutor		Valutazione del team	
1	Il docente spiega concetti/idee importanti in un modo a me comprensibile.	1	Il <i>tutor</i> spiega concetti/idee importanti in un modo a me comprensibile.	1	I docenti spiegano concetti/idee importanti in un modo a me comprensibile.
2	Il docente stimola il mio interesse per la materia.	2	Il <i>tutor</i> stimola il mio interesse per la materia.	2	I docenti stimolano il mio interesse per la materia.

²⁷ <http://www.catl.uwa.edu.au/etu>

²⁸ I docenti/*tutor/team* di docenti ne possono far richiesta *on-line*, ricevendo entro una settimana un questionario da fotocopiare e poi somministrare agli studenti. Il questionario ricevuto è contrassegnato da un codice identificativo del docente/*tutor/team*.

3	Sono incoraggiato a partecipare alle attività in aula e/o <i>on-line</i> .	3	Sono incoraggiato a partecipare alle attività in aula e/o <i>on-line</i> .	3	Sono incoraggiato a partecipare alle attività in aula e/o <i>on-line</i> .
4	Il docente mostra entusiasmo nell'insegnamento.	4	Il <i>tutor</i> mostra entusiasmo nell'insegnamento.	4	I docenti mostrano entusiasmo nell'insegnamento.
5	Il mio apprendimento viene incrementato dall'uso di tecniche di insegnamento appropriate da parte del docente.	5	Il mio apprendimento viene incrementato dall'uso di tecniche di insegnamento appropriate da parte del <i>tutor</i> .	5	Il mio apprendimento viene incrementato dall'uso di tecniche di insegnamento appropriate da parte dei docenti.
6	Il docente è ben preparato.	6	Il <i>tutor</i> è ben preparato.	6	I docenti sono ben preparati.
7	Il docente mi aiuta se incontro difficoltà nel corso della lezione.	7	Il <i>tutor</i> mi aiuta se incontro difficoltà nel corso della lezione.	7	I docenti mi aiutano se incontro difficoltà nel corso della lezione.
8	Il docente mi tratta con rispetto.	8	Il <i>tutor</i> mi tratta con rispetto.	8	I docenti mi trattano con rispetto.
9	Il docente è disponibile a fornire consulenza via <i>e-mail</i> , <i>on-line</i> , telefonicamente o di persona.	9	Il <i>tutor</i> è disponibile a fornire consulenza via <i>e-mail</i> , <i>on-line</i> , telefonicamente o di persona.	9	I docenti sono disponibili a fornire consulenza via <i>e-mail</i> , <i>on-line</i> , telefonicamente o di persona.
10	Ricevo <i>feedback</i> costruttivi che mi aiutano	10	Ricevo <i>feedback</i> costruttivi che mi aiutano	10	Ricevo <i>feedback</i> costruttivi che mi aiutano

²⁹ Fonte: *Centre for the Advancement of Teaching and Learning*, University of Western Australia.

	nell'apprendimento.		nell'apprendimento.		nell'apprendimento.
11	Ricevo tempestivi <i>feedback</i> che mi aiutano a migliorare.	11	Ricevo tempestivi <i>feedback</i> che mi aiutano a migliorare.	11	Ricevo tempestivi <i>feedback</i> che mi aiutano a migliorare.
12	In generale, il docente sostiene il mio apprendimento in modo efficace.	12	In generale, il <i>tutor</i> sostiene il mio apprendimento in modo efficace.	12	In generale, i docenti sostengono il mio apprendimento in modo efficace.
	Domande a risposte aperte: Quali sono gli aspetti migliori dell'insegnamento che hai esperito in questa lezione? Per piacere, elenca qualsiasi suggerimento che possa aiutare a migliorare l'insegnamento e il tuo apprendimento.		Domande a risposte aperte: Quali sono gli aspetti migliori dell'insegnamento che hai esperito in questa lezione? Per piacere, elenca qualsiasi suggerimento che possa aiutare a migliorare l'insegnamento e il tuo apprendimento.		Domande a risposte aperte: Quali sono gli aspetti migliori dell'insegnamento che hai esperito in questa lezione? Per piacere, elenca qualsiasi suggerimento che possa aiutare a migliorare l'insegnamento e il tuo apprendimento.

Sulla distinzione del questionario nelle tre forme – valutazione del docente, valutazione del *tutor*, valutazione del *team* dei docenti – il CATL sottolinea che chi lavora sia come docente sia come *tutor* può richiedere due diverse valutazioni sul proprio insegnamento. Inoltre, ad eccezione della valutazione del *team* dei docenti, il questionario riguarda la valutazione di un singolo docente o *tutor*.

Il CATL suggerisce di svolgere la valutazione alla fine di ogni semestre oppure, se il docente/*tutor*/*team* svolge un corso di durata inferiore, al termine del corso stesso.

Per garantire l'integrità della procedura di valutazione, raccomanda il CATL, la somministrazione dei questionari dovrebbe essere effettuata da un collega o da uno studente, al termine della lezione, e il docente/*tutor*/*team* dovrebbe lasciare l'aula nel corso della compilazione. Un

minimo di dieci minuti deve essere concesso ad ogni studente per riempire il questionario.

Chi distribuisce i questionari – consiglia il CATL – dovrebbe spiegare agli studenti lo scopo della valutazione e ricordare loro di cerchiare completamente gli *item* su cui sono d'accordo. Inoltre vanno pregati di non scarabocchiare sul questionario o piegarlo perché ciò può compromettere il successivo processo di lettura ottica. Sempre per la stessa ragione, aggiunge il CATL, andrebbe richiesto agli studenti di utilizzare penne o matite, ma non evidenziatori.

Una volta completata la somministrazione, è a cura del docente/*tutor/team* la restituzione dei questionari al CATL per l'elaborazione dei dati tramite lettura ottica. I risultati vengono restituiti al docente/*tutor/team* in quattro settimane al massimo. Anche le risposte aperte vengono restituite, ma in un secondo momento, per non permettere al docente/*tutor/team* valutato di identificare gli studenti dalla grafia. Dietro autorizzazione scritta del docente/*tutor/team*, i risultati possono essere inviati anche a terzi.

4.2.7. Center for Enhanced Learning and Teaching, Hong Kong University of Science and Technology (2011)

Il *Center for Enhanced Learning and Teaching* (CELT) della Hong Kong University of Science and Technology viene descritto sul proprio portale³⁰ come una unità di supporto accademico che mira a promuovere un ambiente di apprendimento collaborativo e creativo attraverso una partnership con dipartimenti, facoltà, docenti e studenti. Il centro si propone di offrire risorse e approcci all'apprendimento attivo, all'insegnamento e all'elaborazione di curricula, collaborando con Scuole, Dipartimenti e Centri, al fine di sviluppare l'individuo in un ambiente tecnologico – qual è quello del XXI secolo – in modo globale.

In termini pratici, il CELT si presenta come un centro impegnato a:

- sostenere lo sviluppo professionale dei propri docenti membri – attraverso programmi e corsi – affinché migliorino continuamente il proprio insegnamento per ottenere un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti;

- supportare l'apprendimento e sviluppo degli studenti offrendo corsi e *workshop* nell'ambito dell'apprendimento delle competenze e nella

³⁰ <http://celt.ust.hk/>

promozione di un apprendimento basato sul lavoro, tramite collaborazioni tra Scuole e Dipartimenti;

– fornire i risultati di ricerche riguardanti il miglioramento della qualità dell'apprendimento, dell'insegnamento e dello sviluppo di curricula.

Gli obiettivi principali descritti nel portale del CELT vanno dal coordinamento dello sviluppo professionale dei docenti e delle ricerche portate avanti nella loro carriera accademica alla promozione e adozione di pedagogie di apprendimento attivo e di tecnologie a supporto e rinforzo di tali pedagogie, dallo sviluppo di curricula che spronino gli studenti a raggiungere i propri obiettivi accademici all'uso di forme di valutazione per migliorare il processo di apprendimento-insegnamento. Viene anche posto in particolare rilievo il sostegno alle matricole nel loro ingresso all'università e ai neo-laureati nella loro entrata nel mondo del lavoro.

Riguardo alla valutazione dell'insegnamento, il CELT distingue due approcci diversi – sommatorio e formativo³¹ – in relazione a due distinti obiettivi: offrire un rendiconto dell'insegnamento alle parti interessate e incrementare l'efficacia dell'insegnamento.

Riguardo al primo obiettivo, il CELT sottolinea che l'università, a livello economico, è generalmente sostenuta dallo Stato, che può quindi richiedere alle istituzioni universitarie di effettuare misurazioni della qualità del processo di apprendimento-insegnamento, che – secondo il CELT – è una delle tre principali funzioni che assolve l'università, assieme alla ricerca e ai servizi sociali. Inoltre, prosegue il CELT, a parte il Governo, anche gli studenti vanno considerati come parti interessate a conoscere la qualità dell'insegnamento dell'università in cui intendono iscriversi.

Un secondo scopo della valutazione dell'insegnamento è fornire ai docenti informazioni e *feedback* che li aiutino ad incrementare la qualità dell'apprendimento-insegnamento. Infatti, puntualizza il CELT, come tutte le pratiche professionali anche l'insegnamento deve essere costantemente e sistematicamente esaminato, analizzato e migliorato. La valutazione può quindi aiutare i docenti ad identificare i problemi che incontrano e a fornire i mezzi per affrontarli.

La valutazione sommatoria dell'insegnamento offre una valutazione generale della *performance* di insegnamento del docente, talvolta anche confrontando il docente in questione con i suoi colleghi. Il CELT fa notare che, poiché i risultati di questo genere di valutazione vengono spesso utilizzati per aiutare i manager delle università a prendere decisioni sul

³¹ *Summative Evaluation of Teaching (SET) e Formative Evaluation of Teaching (FET).*

personale (rinnovi di contratto, conferme e promozioni), le procedure per ottenerli sono più standardizzate rispetto a quelle utilizzate nella valutazione formativa dell'insegnamento.

Questo secondo tipo di valutazione, infatti, mirando soprattutto ad aiutare i docenti a migliorare il proprio insegnamento, non si propone di esprimere giudizi sulla *performance* del docente, bensì intende individuare gli aspetti da migliorare nell'insegnamento del docente e offrire suggerimenti in proposito. Secondo il CELT, dal momento che i risultati di questo tipo di valutazione servono principalmente al docente, vi è una minore necessità di procedure standardizzate, rispetto al primo tipo di valutazione. I docenti possono quindi decidere quali informazioni raccogliere e stabilire anche come e quando farlo. Ad esempio, un docente che abbia provato un nuovo approccio all'insegnamento di un argomento potrebbe voler capire come gli studenti vi rispondono e come può essere migliorato. Il CELT aggiunge anche che, mentre la valutazione sommatoria viene svolta generalmente a fine semestre, quella formativa ha luogo prevalentemente nel corso del semestre. Inoltre, dovendo risultare utile al miglioramento dell'insegnamento, la valutazione formativa deve approfondire i vari aspetti dell'insegnamento in modo dettagliato, e non generale come avviene nella valutazione sommatoria.

Il CELT precisa anche che le due valutazioni non sono mutualmente esclusive, in quanto una valutazione mirata ad una revisione sommatoria di un docente può spesso fornirgli informazioni utili al miglioramento dell'insegnamento.

La valutazione sommatoria dell'insegnamento si basa su diverse forme di *feedback*, tra cui gli *Student Feedback Questionnaires* (SFQs), il *portfolio* di insegnamento e il *peer review*.

Per quanto riguarda i questionari studenti, il CELT ritiene che, attraverso essi, possano essere raccolte informazioni sull'esperienza di apprendimento degli studenti. A tale scopo, il CELT impiega questionari differenti per forme diverse di insegnamento. Esistono infatti sei diversi SFQ:

- SFQ1, per *lecture* tenute da un solo docente;
- SFQ2, per *lecture* tenute da un *team* di docenti;
- SFQ3, per seminari e discussioni;
- SFQ4, per lezioni basate su progetti;
- SFQ5, per lezioni di lingua straniera;

– SFQ6, per laboratori³².

Anche il numero di *item* previsti per i diversi questionari varia. Si passa da 11 *item* per lo SFQ3 e lo SFQ6 a 14 *item* per lo SFQ1, lo SFQ4 e lo SFQ5, a 16 *item* per lo SFQ2.

Come precedentemente accennato, i questionari studenti impiegati nella valutazione sommativa dell'insegnamento vengono somministrati verso la fine del semestre. Oltre agli *item standard* previsti per ogni questionario³³, i dipartimenti possono aggiungere fino ad un massimo di 5 *item* supplementari, scelti da un elenco di *item* approvati dall'università.

I risultati definitivi della somministrazione degli SFQ vengono resi accessibili *on-line* dopo l'elaborazione statistica. Risultati provvisori sono tuttavia a disposizione dei docenti subito dopo la raccolta dei questionari, direttamente presso i dipartimenti.

Passando alla valutazione formativa dell'insegnamento, il CELT chiarisce che tale forma di valutazione è svolta abitualmente dai docenti stessi, senza il coinvolgimento dell'amministrazione dell'università. Conseguentemente, ogni docente è libero di utilizzare il metodo che ritiene più appropriato e di optare tra un tipo di approccio semplice e rapido – basato su tecniche come il *minute paper*, che consiste nel chiedere agli studenti, a pochi minuti dalla fine della lezione, di rispondere su un foglio di carta a due domande: “Qual è la cosa più importante che hai imparato durante questa lezione?” e “A quale domanda importante non è stata data risposta?” – e un approccio più sistematico.

Questa seconda opzione è indicata per i docenti che vogliono analizzare in modo metodico il proprio modo di insegnare, ad esempio perché hanno notato qualche aspetto della propria didattica che necessita di un miglioramento oppure perché vogliono comprendere a fondo il proprio stile di insegnamento.

Per pianificare la valutazione formativa del proprio insegnamento, il CELT suggerisce ai docenti, prima di iniziare la raccolta dei dati, di riflettere sulle proprie esperienze passate di insegnamento, per focalizzare gli aspetti da migliorare. Alcuni docenti, ad esempio, avendo sperimentato un nuovo metodo per stimolare le discussioni in aula, potrebbero

³² Su questo ultimo questionario, il CELT precisa che il regolamento dell'università non prevede che gli studenti valutino obbligatoriamente i laboratori. Tuttavia – aggiunge – un loro *feedback* può risultare utile a migliorare anche queste forme di insegnamento.

³³ Tali *item* sono consultabili solo da docenti o studenti interni alla Hong Kong University of Science and Technology.

voler scoprire se gli studenti ne hanno beneficiato; altri potrebbero essere interessati ad una analisi completa del proprio insegnamento per capirne i punti di forza e di debolezza; e così via.

Per tutti i casi, il CELT elenca gli aspetti comuni dell'insegnamento che vanno tenuti presenti per realizzare una valutazione sistematica del proprio insegnamento (Tab. 26).

Tab. 26 – Aspetti comuni dell'insegnamento³⁴

Strategie educative	<ul style="list-style-type: none"> - Conformità agli obiettivi di apprendimento - Livello di coinvolgimento degli studenti - Sostegno all'apprendimento profondo - Sostegno all'apprendimento di gruppo - Varietà nelle attività di apprendimento
Contenuto del corso	<ul style="list-style-type: none"> - Allineamento con gli obiettivi di apprendimento attesi - Copertura del programma - Valore accademico - Livello di difficoltà
Materiale del corso	<ul style="list-style-type: none"> - Allineamento con gli obiettivi di apprendimento e altri aspetti del corso - Organizzazione e format - Chiarezza di linguaggio - Elementi grafici e multimediali
Insegnamento in aula	<ul style="list-style-type: none"> - Organizzazione - Interazione con gli studenti - Capacità di presentazione - Uso dei supporti tecnologici - Rapporto con gli studenti - Entusiasmo
Valutazione e <i>feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Allineamento con gli obiettivi di apprendimento attesi - Varietà dei compiti e autenticità - Sostegno all'apprendimento profondo - Sostegno all'apprendimento di gruppo - Carico di lavoro - Tempestività e qualità del <i>feedback</i>

³⁴ Fonte: *Center for Enhanced Learning and Teaching, Hong Kong University of Science and Technology.*

Una volta stabilito lo scopo della propria valutazione, il CELT propone di selezionare un metodo di raccolta dei dati appropriato, basandosi su tre fasi, focalizzate sull'efficacia dell'apprendimento degli studenti:

- pianificazione;
- attuazione;
- risposta.

Nella prima fase il docente seleziona una lezione e decide gli aspetti dell'apprendimento degli studenti su cui concentrarsi. Nella fase seguente tiene la lezione e subito dopo raccoglie ed analizza i *feedback* degli studenti sul loro apprendimento. Nella fase finale, il docente interpreta tali *feedback*, identificando il metodo per migliorare l'insegnamento e comunicando agli studenti dove saranno attuati i cambiamenti.

Riguardo al metodo da utilizzare per la raccolta dei dati, il CELT consiglia di avvalersi di strumenti che consentano una registrazione dettagliata delle informazioni necessarie a comprendere punti di forza e di debolezza nell'insegnamento e strategie da approntare per migliorare la pratica didattica. Oltre al *feedback* fornito da colleghi e alla registrazione video delle proprie lezioni, è particolarmente importante – sostiene il CELT – il *feedback* offerto dagli studenti. Quest'ultimo può essere raccolto avvalendosi degli SFQs impiegati nella valutazione sommatoria dell'insegnamento, ma è fondamentale seguire alcune indicazioni che il CELT offre per adattare il questionario alle esigenze del docente.

- Innanzitutto, è importante inserire nel questionario non più di dieci *item*, in modo che possa essere compilato in 3/5 minuti.

- Inoltre, è buona norma elaborare domande che riguardino un solo aspetto alla volta. *Item* come “Il docente è competente e comunica in modo efficace” sono pertanto da evitare – afferma il CELT – in quanto pongono in seguito problemi di interpretazione del *feedback* degli studenti.

- Agli studenti andrebbe chiesto di rispondere a domande specifiche, piuttosto che generali. Ad esempio, più che domandare “Il docente presenta le informazioni ad una velocità appropriata?”, è preferibile chiedere: “La velocità di insegnamento è stata: troppo alta – alta – giusta – bassa – troppo bassa”.

- *Item* ad alto livello inferenziale, secondo il CELT, non andrebbero inclusi, per evitare giudizi troppo soggettivi da parte degli studenti. Quindi, piuttosto che chiedere loro di valutare le capacità di presentazione del docente, si può domandare se il docente ha fornito esempi a sufficienza o se ha ripetuto le spiegazioni di concetti difficili etc.

– Il CELT precisa che sono anche da evitare le domande ambigue, alle quali possono essere fornite almeno due diverse interpretazioni. Per esempio, nell'*item* "Per piacere, valuta la competenza del docente", il concetto di "competenza" può significare "competenza nella conoscenza della materia", "competenza didattica" etc.

– È bene inoltre evitare domande come "Quante volte salti questa lezione?" e preferire domande neutre, prive di presupposti soggettivi.

– Oltre a domande a risposta chiusa, è importante – osserva il CELT – prevedere domande a risposta aperta, per potersi avvalere di informazioni più ricche da parte degli studenti. A tale scopo, le domande a risposta chiusa possono essere seguite da frasi come "Per piacere, spiega in che modo" o "Come suggerisci di migliorare questo aspetto?" etc.

4.2.8. Considerazioni

Da questa disamina, per quanto inevitabilmente sommaria, sull'utilizzo del questionario studenti, emerge che tale pratica di rilevamento è diffusa e ritenuta importante da diversi studiosi e ricercatori.

In particolar modo, gli studi analizzati nella prima fase di consultazione sono stati utili per individuare alcuni elementi fondamentali da tener presenti nella costruzione del questionario usato nella presente ricerca. Ognuno di essi ha fornito spunti per la definizione di una domanda, di alcune alternative di risposta, di alcune sezioni in cui suddividere il questionario, etc.³⁵

Innanzitutto, è stato rilevato che il questionario studenti, per consentire una rappresentazione il più possibile riflettente la realtà, deve essere organizzato sulla base di una teoria dell'apprendimento (Marsh, 1987, 2005).

³⁵ La globalità dell'apporto offerto da tutti gli strumenti consultati, d'altro canto, rende difficile una rappresentazione "settoriale" dei singoli contributi di ciascuno, ad esempio individuando, per ogni singola domanda del questionario, gli elementi degli strumenti consultati che più l'hanno "ispirata".

Lo stesso può dirsi per gli studi sull'osservazione che hanno consentito la prima definizione della scheda usata nella presente ricerca (Vd. paragrafo seguente).

Inoltre va considerato il fatto che la versione definitiva dei due strumenti impiegati in questa indagine è, come già anticipato nel capitolo precedente, frutto anche di una revisione avvenuta in seconda fase, attraverso un confronto con i colleghi dottorandi, una fase di esercitazione agli strumenti e il *try-out*.

In secondo luogo, se – come nel caso del presente studio – viene utilizzato assieme ad un altro strumento di rilevazione di caratteristiche concernenti i docenti, i due strumenti devono presentare punti di contatto e sovrapposizione (Semeraro, 2005).

L'uso delle scale di atteggiamento di Likert sembra essere utile per la registrazione delle opinioni degli studenti su diversi aspetti della didattica, in quanto consente loro di articolare i propri giudizi su una gamma di risposte varia, non limitata ad un secco "sì-no" (Lastrucci & Lucisano, 1993).

Infine, la consultazione del questionario del Nucleo di Valutazione di Ateneo ha reso possibile l'identificazione delle domande che a livello istituzionale sono ritenute importanti.

Accanto a quanti vedono nell'uso del questionario studenti un apporto considerevole all'individuazione e/o valutazione di diversi aspetti concernenti la didattica e/o il docente, non ci si può tuttavia astenere dall'accennare alle critiche mosse nei confronti di questo strumento, le quali avvalorano la scelta di impiegare anche un altro strumento (la scheda di osservazione), nella presente ricerca.

Ciò che viene criticato è, innanzitutto, il fatto che i questionari impiegati a livello universitario, almeno in Italia, siano formati da poche domande *standard* e vengano somministrati solo agli studenti, come denuncia Semeraro (2005):

una valutazione interna della didattica, che abbia valore significativo, non può non richiedere l'acquisizione del punto di vista degli attori direttamente coinvolti nel processo formativo, che sono prima di tutto gli studenti, ma anche i docenti (p.48).

Inoltre l'autrice sottolinea la cautela con la quale vanno considerati i dati ricavati dai questionari, "in quanto le caratteristiche degli studenti "valutatori" condizionano senza dubbio il potenziale valore comparativo delle loro risposte" (*ibid.*).

Un'altra critica mossa all'uso dei questionari studenti sorge dal fatto che un docente particolarmente entusiasta potrebbe ricevere valutazioni molto positive dagli studenti anche tenendo una lezione scarsa dal punto di vista dei contenuti (Marsh, 2005, pp.135-136). Per tale ragione Marsh sostiene che sia necessario "ricorrere a più indicatori quando si valuta l'efficacia dell'insegnamento per prendere decisioni sul personale docente" (*ibid.*).

Sul portale dell'*Educational Development Centre* della Hong Kong Polytechnic University (PolyU)³⁶, che utilizza la somministrazione di questionari a studenti, viene tuttavia sottolineata l'importanza di comprendere anche i limiti del *feedback* sulla didattica fornito dai discenti.

Innanzitutto, viene chiarito che l'insegnamento è una attività complessa costituita dall'interazione tra contenuti della lezione, obiettivi educativi, docenti, studenti e ambiente. Pertanto, si legge, il solo *feedback* ad opera degli studenti non è mai sufficiente ad esprimere un valido giudizio sull'efficacia complessiva dell'insegnamento.

Secondo la PolyU, gli studenti, essendo i diretti destinatari dell'insegnamento, sono in grado di fornire informazioni preziose per comprendere come l'insegnamento dei docenti li abbia raggiunti da un punto di vista educativo e quanto siano motivati ad apprendere. Ma il *feedback* da loro offerto non è interamente obiettivo e non misura in modo preciso la qualità dell'insegnamento, in quanto – si legge – le reazioni degli studenti all'insegnamento sono influenzate dalla materia insegnata, dalla loro capacità e conoscenza pregressa in quel campo, dalla motivazione e interesse con cui seguono le lezioni e dalla loro idea di "buon insegnamento".

Inoltre, secondo quanto scritto sul portale, bisognerebbe notare che ci sono aspetti importanti dell'insegnamento sui quali gli studenti non sono competenti, ad esempio la conoscenza e competenza di un docente, la sua preparazione, la validità del curriculum, etc. "We should therefore view students not as evaluators of our teaching, but merely as information providers"³⁷. I dati ricavati dalla raccolta dei questionari studenti, secondo la PolyU, devono quindi essere interpretati senza considerarli una diretta misura dell'efficacia di un docente.

Viene anche aggiunto che non è bene confrontare i docenti sulla base dei questionari studenti senza considerare le differenze di contesto nell'ambito istruttivo e il margine di errore che esiste in ogni valutazione.

Da questa breve disamina sulle criticità nell'uso del questionario studenti, si può ricavare che uno dei mezzi attraverso cui compensare i punti deboli di questo strumento può essere, come gli autori succitati suggeriscono, l'impiego di un altro strumento che analizzi le dimensioni della didattica, sulle quali viene richiesta l'opinione degli studenti, an-

³⁶ <http://edc.polyu.edu.hk/>

³⁷ Trad. it.: Dovremmo quindi considerare gli studenti non come valutatori del nostro insegnamento, ma come semplici fonti (lett. fornitori) di informazioni.

che da un altro punto di vista. Questo è uno dei motivi per cui, come precedentemente accennato, la presente ricerca ha previsto l'impiego di una scheda di osservazione, la cui prima stesura nasce dallo studio degli autori riportati nel paragrafo che segue.

4.3. L'osservazione

Postic e De Ketele (1993), individuando gli elementi fondamentali che caratterizzano il processo osservativo, considerano innanzitutto che osservare significa concentrarsi sulle persone (nel caso di osservazione su esseri umani) impegnati in alcune situazioni, al fine di comprendere la relazione tra i loro comportamenti, che – secondo gli autori – dipendono dal modo in cui il soggetto (osservato) vede se stesso, gli altri e il contesto, nonché dal modo in cui gli altri vedono lui e il contesto.

In tale ambito, osservare – proseguono gli autori – vuole dire cogliere alcuni dati e strutturarli in categorie al fine di estrarne dei significati connessi tra loro che possano essere utili a verificare un'ipotesi di lavoro o a raggiungere uno scopo. Postic e De Ketele parlano in tal senso di selezione e strutturazione dei dati.

Il processo di osservazione si articola, secondo gli autori, in tre momenti:

- a) identificare i fatti;
- b) elaborare una rete di connessioni tra tali fatti;
- c) interpretare tali connessioni.

Diverse sono le forme di osservazione, che variano a seconda della funzione che tale osservazione svolge. Postic e De Ketele, a questo proposito, individuano cinque tipologie principali, sintetizzate nel seguente elenco:

- 1) osservazione con funzione *descrittiva*: neutrale ed utilizzabile per svolgere accertamenti e/o monitoraggi;
- 2) osservazione con funzione *formativa*: impiegata per agire su una certa situazione;
- 3) osservazione con funzione *valutativo-sistemica*: utilizzata per valutare e, successivamente, decidere come agire;
- 4) osservazione con funzione *euristica* (detta anche osservazione *invocata*): usata nel caso in cui da una situazione si vogliano estrapolare ipotesi che in seguito andranno sottoposte a controllo;
- 5) osservazione con funzione di *verifica*: adoperata per verificare un'ipotesi o falsificarla.

Gli autori chiariscono che un osservatore, dai molteplici elementi osservati, deve arrivare a cogliere e registrare quelli che più gli consentono di comprendere un processo. A tale scopo, l'osservatore deve aver chiari degli *indicatori* che descrivano o misurino gli elementi fondamentali oggetto dell'osservazione³⁸.

Postic e De Ketele precisano che, a seconda del tipo di osservazione, l'osservatore può mettere in atto un accertamento *spontaneo* o *intenzionale*: nel primo caso egli si pone delle domande sui fatti che ha osservato, mentre nel secondo caso egli si pone semplicemente "in ascolto" di quanto osserva, dal momento che "i fatti parlano da soli", dicono i due autori.

a) L'accertamento intenzionale, condotto attraverso un tipo di osservazione sistematica³⁹, si caratterizza per il fatto che l'osservatore sa già *cosa* deve cercare (in base agli indicatori che ha elaborato) e sa anche *dove* e *quando* farlo. Questo tipo di accertamento si articola sulla base di alcune fasi:

- 1) innanzitutto viene effettuata l'osservazione sistematica (dei comportamenti delle persone, delle situazioni in cui si trovano, delle azioni che intraprendono, etc.);
- 2) si passa quindi alla rilevazione e registrazione di tutte le caratteristiche significative⁴⁰ e dei dati ritenuti sufficienti e necessari alla formulazione e alla verifica delle ipotesi⁴¹;
- 3) quindi si elabora una descrizione di elementi qualitativi ritenuti significativi (atteggiamenti, peculiarità nell'approccio con gli altri, processi, etc.);

³⁸ Cfr. a questo proposito la nota sull'operazionalizzazione a pagina 251.

³⁹ Postic e De Ketele (1993, pp.65-69) scrivono che in questo tipo di osservazione il ricercatore definisce con esattezza le variabili in gioco ed elabora uno strumento di osservazione che possa essere impiegato anche da altri ricercatori (ripetibilità). A tale scopo, gli autori elencano alcune caratteristiche che devono contraddistinguere una osservazione per potersi definire "sistematica": *pertinenza*, ovvero quello che il ricercatore intende osservare deve riferirsi al suo obiettivo; *validità*, ossia l'osservazione reale deve essere in accordo con l'obiettivo di tale osservazione; *affidabilità*, vale a dire che i procedimenti devono essere ripetibili; *trasferibilità*, nel senso che va delimitata la generalizzazione di tutti i metodi impiegati nel corso della ricerca.

⁴⁰ Cfr. a questo proposito quanto scritto sull'osservazione valutativa.

⁴¹ Si veda quanto spiegato sull'osservazione con funzione di verifica.

- 4) è poi il momento di misurare gli elementi quantitativi, ad esempio verificando se vi siano degli scarti in qualche caratteristica tra prima dell'osservazione e dopo, o tra differenti soggetti osservati, etc.

Per svolgere il processo appena descritto, gli autori sostengono che è necessario mettere a punto una griglia per l'osservazione sistematica⁴², nella quale tutti i dati rilevati sono in seguito elaborati in base a fattori di riferimento – qualitativi e quantitativi – prestabiliti (livelli, tipologie, gradi, etc.).

b) Diversamente dall'accertamento intenzionale, quello spontaneo⁴³ si pone l'obiettivo di cogliere elementi imprevisi, nuovi, inattesi, che – secondo gli autori – possono rivelarsi originali e, mettendo in crisi un progetto, una situazione, un contesto, provocarne la modificazione o l'adattamento⁴⁴.

In conclusione, Postic e De Ketele pongono l'accento sul rischio principale connesso all'accertamento, ovvero quello di ritenere tale processo esaustivo. Gli autori, in sostanza, osservano che, per quanto oggettivo uno strumento possa essere, i risultati non potranno mai essere interpretati in modo oggettivo o assoluto. Parafrasando Tessaro (2002),

l'accertamento si configura come l'analisi ponderata (misurazione) di ciò che è possibile osservare e misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni sottoposti a controllo.

In conclusione, vediamo come Rogora (n.d.) sintetizza gli strumenti di osservazione. Innanzitutto l'autrice opera una suddivisione tra

⁴² La prima griglia elaborata da Postic nel 1977 sarà approfondita tra qualche pagina.

⁴³ Il tipo di osservazione messa in atto in questo caso si dice "esperienziale" (Rogora, n.d.).

⁴⁴ Ricordiamo anche la classificazione riportata da Lucisano e Salerni (2003), nella quale gli studiosi chiariscono che, oltre all'osservazione *spontanea/occasionale* e *sistematica*, si può parlare di osservazione *partecipante* (l'osservatore prende parte alla situazione che osserva) o *non partecipante* (l'osservatore non partecipa alla realtà sotto osservazione; le principali difficoltà che un osservatore incontra in questa modalità di osservazione risiedono nel non rendere percepibile la sua presenza agli altri e nel non far carpire le azioni che intraprende), osservazione *naturalista* (l'osservatore prende nota di ogni particolare dell'osservato senza che quest'ultimo venga disturbato), osservazione *diretta* (l'osservatore è presente ai fatti che osserva e registra i dati contemporaneamente) o *indiretta* (l'osservazione avviene successivamente ai fatti indagati).

“strumenti di osservazione strutturati” (che definisce metodi “chiusi”, ovvero metodi in cui le categorie sono prestabilite e fisse) e “strumenti di osservazione di tipo narrativo-diaristico” (che chiama metodi “aperti”, nei quali non sono presenti categorie prefissate e che sono adatti a cogliere anche le sfumature più sottili e meno “macroscopiche” di un evento).

Nel primo gruppo rientrano l'osservazione videoregistrata, le griglie di osservazione, le check-list (griglie di controllo), le scale di valutazione, i sistemi di categorie e gli inventari (sistemi di segni).

Nel secondo gruppo sono inclusi l'osservazione descrittiva “carta e matita”, il diario, il giornale/diario di bordo, il piano di osservazione dello sviluppo e la tecnica degli episodi critici (*anecdotal record*).

Vediamoli in sintesi uno per uno.

Strumenti di osservazione strutturati

1) L'*osservazione videoregistrata* è, a detta di Rogora, la più attendibile e affidabile – a patto che venga effettuata senza che la persona osservata se ne accorga – in quanto consente di ottenere una descrizione fedele e precisa di quanto osservato, non è soggetta ad errori dovuti alla stanchezza dell'osservatore, permette di osservare più individui contemporaneamente, offre la possibilità di effettuare un'osservazione simultaneamente su più piani (ad esempio, le connessioni tra due persone, le modalità di comunicazione non verbale, etc.), dà modo a differenti osservatori di confrontarsi (anche in un momento posteriore rispetto all'osservazione).

2) La *griglia di osservazione* è costituita da alcune categorie che individuano dei comportamenti “bersaglio”, vale a dire che l'osservatore legge un fatto attraverso il “filtro” di quelle categorie. A tal proposito, Rogora chiarisce che “solo avendo un paio di occhiali adeguati siamo in grado di vedere, senza distorsioni, ciò che ci circonda”, pertanto è indispensabile dedicare tempo e cura alla costruzione di questo strumento, nel quale il contenuto di ogni categoria deve essere chiarito sin dal principio senza possibilità di interpretazioni ambigue. A tale scopo, tutte le dimensioni che vogliono essere osservate attraverso questo strumento devono essere codificate in modo chiaro.

3) La *check-list*, o griglia di controllo, è “un elenco di comportamenti evidenziati a priori” che funge da guida a colui che osserva “al fine di rilevarne, in modo ordinato e sistematico, la presenza e la frequenza in un determinato intervallo di tempo” (che va dal quarto d'ora alle due

ore al massimo). Tutto questo, spiega l'autrice, è messo in atto attraverso fasi alternate di osservazione, registrazione e catalogazione di quanto raccolto.

4) La *scala di valutazione*, in aggiunta alla funzione esercitata dalle check-list, consente, oltre all'individuazione della presenza o meno di una certa caratteristica, anche di rilevarne il livello di presenza (che può essere quantificato in base ad un numero – 1, 2, 3, ... – o ad una affermazione – per niente, poco, abbastanza, ... – o ancora sulla base di simboli che indichino una progressione crescente o decrescente). Questo strumento quindi permette di effettuare una misurazione di quanto osservato in base a criteri prestabiliti.

5) I *sistemi di categorie*, continua Rogora, rappresentano un tipo di rilevazione che permette di analizzare una situazione in modo globale e dinamico “prevedendo la codifica, per ciascuna unità o segmento di analisi scelto [...], di ogni avvenimento osservato”, sulla base di categorie prestabilite. Ciò che caratterizza questo strumento è che ogni comportamento osservato non può che essere classificato all'interno di una sola categoria e che tutti i diversi comportamenti che possono verificarsi in una certa situazione devono essere previsti nel sistema di categorie.

6) Infine, gli *inventari* (sistemi di segni) – simili ai precedenti per il fatto che sono formati dall'elenco di avvenimenti, azioni, etc. che possono darsi in un determinato contesto – sono contraddistinti dal fatto che in questo caso non è necessario annotare e catalogare tutti gli avvenimenti osservati e l'annotazione può prendere in esame più sfaccettature di uno stesso comportamento (ad esempio, annotare quando esso si presenta, ogni quanto tempo ciò avviene, per quanto tempo, etc.). Inoltre, la durata dell'osservazione è generalmente molto lunga.

Strumenti di osservazione di tipo narrativo-diaristico

1) Nell'*osservazione descrittiva “carta e matita”* l'osservatore non si avvale di sistemi strutturati di codifica, ma descrive i comportamenti che osserva e, pertanto, ha una grande responsabilità verso ciò che va a rilevare. “Nessuno nasce osservatore”, osserva Rogora, pertanto è essenziale, secondo l'autrice, tenere sempre bene a mente lo scopo dell'osservazione, esercitarsi all'uso dello strumento e, possibilmente, effettuare anche un confronto tra la propria rilevazione e quella di altri osservatori. Rogora osserva che spesso chi utilizza questo strumento fa uso di un “linguaggio valutativo”, ovvero esprime il proprio parere su quanto osservato, mentre l'atteggiamento corretto – prosegue – dovreb-

be essere quello in cui l'osservatore rileva esclusivamente i fatti così come accadono.

2) Nel *diario di bordo* l'osservatore annota gli eventi con cui giorno per giorno si imbatte e lo fa senza aggiungervi nulla, ovvero li riporta così come accadono. Invece nel *giornale di bordo* l'osservatore arricchisce il contenuto di queste stesure con propri commenti.

3) Il *piano di osservazione dello sviluppo* consente di effettuare osservazioni continuative, che evidenziano miglioramenti, novità di stili, cambiamenti nel modo di conoscere l'ambiente circostante, etc. del soggetto osservato. Questo strumento viene impiegato soprattutto da chi vive con utenti molto diversi tra di loro, in modo da poter personalizzare l'osservazione sulla base delle caratteristiche ed esigenze di ogni singolo individuo.

4) La tecnica degli episodi critici (*anecdotal record*) si articola su rapide annotazioni di situazioni critiche, ritenute importanti per il contesto che si sta osservando, effettuate subito dopo che esse sono avvenute. Anche in questo caso, precisa Rogora, è essenziale che l'osservatore si limiti ad annotare i fatti, privi di qualsiasi giudizio personale. Questo strumento, conclude l'autrice, è sovente usato come primo passaggio per la successiva costruzione di strumenti strutturati.

La figura 8 sintetizza quanto sinora descritto.

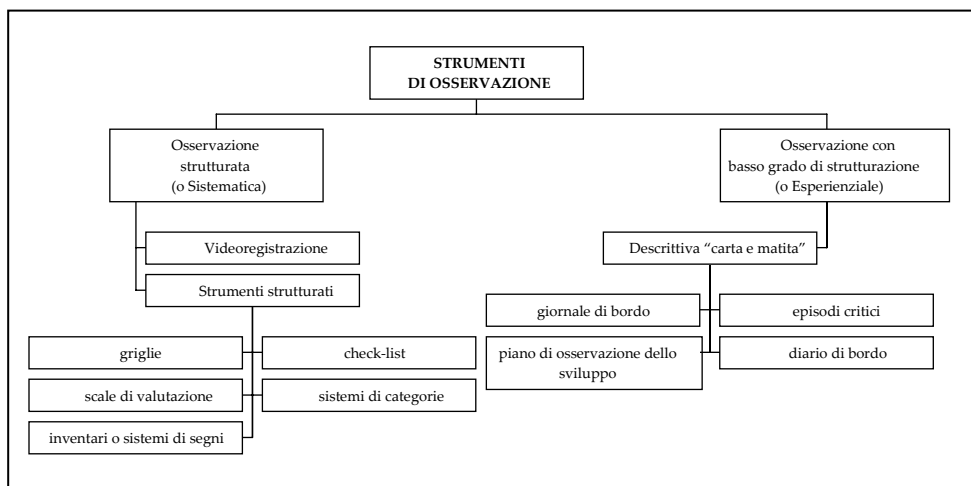


Fig.8 – Gli strumenti di osservazione (adattamento da Rogora, n.d.)

4.3.1. *Flanders (1970)*

Tra il 1955 e il 1960, presso la University of Minnesota, Flanders – grazie anche all’ausilio di altri colleghi, tra cui ricordiamo Sulo Hayumaki, Thomas Filson, Edmund Amidon, Theodore Storlie, J. Paul Anderson e, dalla University of Chicago, Herbert Thelen, John Withall e John Glidewell⁴⁵ – ha elaborato le *Flanders’ Interaction Analysis Categories* (FIAC)⁴⁶.

Il punto di partenza delle sue teorie è il modo in cui rendere migliore l’interazione tra insegnante (di scuola) e studente. A tale scopo, lo studioso si è proposto di sviluppare tecniche il più possibile obiettive per analizzare tale interazione e in tal modo verificare eventuali cambiamenti.

Le categorie, rappresentate nella tabella 27, si suddividono in tre aree, riguardanti l’insegnante, lo studente e i fattori ambientali.

Tab. 27 – *Flanders’ Interaction Analysis Categories*⁴⁷

Insegnante	
Influenza non diretta (comportamenti non direttivi)	Influenza diretta (comportamenti direttivi)
1) Accetta i sentimenti, chiarisce la tonalità affettiva nella comunicazione con la classe, prevede o rievoca stati emotivi.	5) Espone fatti, esprime idee, fa domande retoriche o chiuse che non esigono una risposta degli alunni.
2) Loda e incoraggia il comportamento dell’allievo.	6) Ordina, dà comandi e istruzioni con l’intenzione che l’allunno esegua.
3) Accetta e utilizza le idee degli allievi, chiarisce e sviluppa.	7) Critica o giustifica l’autorità allo scopo di modificare il comportamento degli allievi.
4) Pone domande relative al contenuto o al procedimento, domande aperte che esigono una risposta degli alunni.	

⁴⁵ Seale (2004, p.112).

⁴⁶ Tali categorie sono state già presentate nel Capitolo secondo, ma si è scelto di riportarle anche in questo per agevolare la lettura delle fonti utilizzate per la costruzione della *Scheda di osservazione*.

⁴⁷ Fonte: Flanders (1970); la traduzione è estratta da Ballanti (1981).

Studente
8) Risponde su domanda dell'insegnante.
9) Parla di propria iniziativa.
Altri fattori
10) Silenzio o confusione.

Va puntualizzato che, secondo Flanders, gli approcci da usare in campo educativo sono molti, da qui la sua proposta di impiegare questo sistema a dieci categorie fisse nell'ambito di una tecnica più flessibile, al fine di cogliere anche le sfumature più sottili del rapporto insegnante-studente.

Ai fini della presente ricerca, tutte le categorie di Flanders si sono rivelate utili, considerando tuttavia l'adattamento che si è reso necessario attuare non essendo, le stesse, nate per essere applicate in un contesto universitario. In particolar modo, la prima delle dieci categorie, prettamente relativa alla sfera affettiva, ha assunto un ruolo minore nell'elaborazione degli indicatori della prima bozza della scheda impiegata nel presente studio.

4.3.2. Postic (1977)

Per la formazione di insegnanti di scuola, Postic ha elaborato una scheda di osservazione il cui scopo è quello di offrire all'insegnante un quadro sui suoi comportamenti in aula e, al contempo, comprendere quali di essi siano funzionali, o meno, ai fini didattici.

La scheda è composta da categorie rappresentate da corrispondenti scale di valutazione in cui gli osservatori possono scegliere tra cinque gradi per definire il comportamento dell'insegnante osservato, da "1" (valutazione negativa, equivalente ad esempio a "Rigidità") a "5" (valutazione positiva, corrispondente ad esempio a "Flessibilità del comportamento"), con il "3" che rappresenta il valore neutro.

Per ogni categoria vengono indicati anche i comportamenti che corrispondono ai vari gradi, ad esempio, alla categoria che va da "Spiega senza interruzioni" (grado 1) a "Utilizza le reazioni degli allievi"⁴⁸ (gra-

⁴⁸ La traduzione delle categorie è estratta da Mastromarino (1991).

do 5), leggiamo che il grado 1 è quello tipico di un insegnante che espone ininterrottamente durante l'intero corso della lezione, ripetendo in forme diverse lo stesso concetto, aprendo sovente parentesi e utilizzando le domande dei discenti per approfondire la spiegazione. Al contrario, il grado 5 caratterizza un insegnante che stimola la partecipazione degli studenti e il loro contributo allo svolgimento della lezione, anche nel momento delle domande e di richieste di chiarimento, e sintetizzando quanto spiegato nel mentre la lezione procede. Il grado 3, d'altra parte, è proprio di un insegnante che fa sì domande, ma porta avanti anche la spiegazione, eventualmente ponendo domande che in realtà rappresentano affermazioni alle quali rispondere solo o "sì" o "no".

Le categorie, spiega Postic, spaziano da "Introverso – Socievole" a "Evita le reazioni degli allievi – Suscita le reazioni degli allievi", da "Non si interessa di sapere se gli allievi comprendono e seguono – Valuta se gli allievi comprendono e seguono" a "Non ripete le informazioni se non sono state capite – Ripete le informazioni quando esse non sono state capite", da "Impone le attività agli allievi – Fa sorgere le attività dagli allievi interessandoli" a "Non controlla l'attività degli allievi – Assume un modo per regolare l'attività degli allievi", da "Facilmente si turba per le reazioni degli allievi – Sa affrontare le reazioni impreviste degli allievi" a "Svolgimento senza logica – Svolgimento logico della lezione", da "Non si adatta ai livelli degli allievi – Si adatta ai livelli degli allievi" a "Negligente nella metodologia – Organizzato, metodologico", a "Cattiva utilizzazione della lavagna e dei mezzi audiovisivi – Buona utilizzazione della lavagna e dei mezzi audiovisivi". L'ultima categoria riguarda i "Criteri del comportamento degli allievi" e misura il grado di attività, partecipazione e reazioni affettive degli studenti: il grado 5 indica che molti studenti partecipano attivamente alla lezione, con domande, richieste di chiarimenti, mostrandosi attenti, impegnati nel lavoro e facendo trasparire il piacere di trascorrere le ore di lezione assieme all'insegnante; il grado 1, al contrario, denota ostilità da parte del gruppo-classe, come conseguenza – spiega Postic – della difficile relazione tra insegnante e studenti, in cui permane una incomprensione di fondo.

Riguardo alle categorie individuate, Mastromarino (1991) critica Postic perché ritiene che nella sua scheda vi siano troppi elementi presi in esame contemporaneamente e perché alcune categorie, a suo parere, si sovrappongono. Per ovviare al problema, propone l'accorpamento delle categorie simili e la suddivisione della scheda in tre sezioni che considerino:

- 1) la metodologia impiegata dall'insegnante;

- 2) l'interazione insegnante-studenti;
- 3) la partecipazione nella lezione da parte degli studenti.

In conclusione, va sottolineato il fatto che Postic fornisce chiare indicazioni su come utilizzare la scheda di osservazione, che innanzitutto non deve essere affidata a persone impreparate, ma a competenti che vi registrino i fatti salienti della lezione. In secondo luogo, l'autore propone che tali registrazioni vengano successivamente confrontate con la percezione dei fatti da parte dell'insegnante e, possibilmente, anche degli studenti. Quindi vanno individuate le azioni, compiute dall'insegnante, che hanno determinato tali fatti e, possibilmente, comprendere gli aspetti della personalità dell'insegnante, della sua gestione della propria posizione, etc. che sono all'origine di tali comportamenti.

La scheda di Postic ha avuto il merito di far comprendere l'importanza di individuare, di ogni comportamento osservato, le due estremità (ripete... – non ripete..., impone... – suscita..., etc.), pertanto si è rivelata particolarmente utile soprattutto ai fini dell'*operazionalizzazione* degli indicatori della scheda di osservazione messa a punto in questa ricerca (che sarà trattata nel Capitolo secondo della Parte seconda).

4.3.3. De Landsheere (1980)

In una ricerca condotta su un campione di 25 classi di prima elementare distribuite su 21 scuole di Liegi (città e zone suburbane), compiendo due osservazioni della durata di 30 minuti per ogni classe (per un totale di 50 osservazioni)⁴⁹, De Landsheere – per comprendere “come insegnano *realmente* gli insegnanti” – ha utilizzato, oltre alla registrazione audio delle lezioni, anche una *tavola sinottica delle funzioni di insegnamento*, intendendo per *funzione* “ogni atto verbale di insegnamento prodotto da chi insegna”⁵⁰.

La tavola sinottica permette la registrazione di informazioni riguardanti funzioni accorpate in nove categorie, come sintetizzato nella tabella 28.

⁴⁹ L'autore riconosce che il proposito iniziale era quello di condurre le osservazioni in modo non percepito né dagli insegnanti né dagli studenti, ma che poi, a causa delle obiezioni che erano sorte e della mancanza di attrezzatura adeguata, era stato stabilito di effettuare le osservazioni in modo percepito.

⁵⁰ De Landsheere (1980, p.33).

Tab. 28 – Tavola sinottica delle funzioni di insegnamento⁵¹

Categoria	Funzioni dell'insegnante
1) Organizzazione	<ul style="list-style-type: none"> - Regola la partecipazione degli alunni - Organizza i movimenti degli alunni in classe - Ordina - Tronca una situazione di conflitto o di competizione
2) Imposizione	<ul style="list-style-type: none"> - Impone informazioni - Impone problemi - Impone i metodi di soluzione, il modo di procedere - Suggerisce le risposte - Impone un'opinione, un giudizio di valore - Impone un aiuto non richiesto
3) Sviluppo	<ul style="list-style-type: none"> - Stimola - Chiede una ricerca personale - Struttura il pensiero dell'alunno - Fornisce un aiuto richiesto dall'alunno
4) Personalizzazione	<ul style="list-style-type: none"> - Accetta una manifestazione spontanea - Invita l'alunno a servirsi della sua esperienza extra-scolastica - Interpreta una situazione personale - Individualizza l'insegnamento
5) <i>Feedback</i> positivo	<ul style="list-style-type: none"> - Approva in modo stereotipato - Approva ripetendo la risposta dell'alunno - Approva in modo specifico - Approva in altro modo
6) <i>Feedback</i> negativo	<ul style="list-style-type: none"> - Disapprova in modo stereotipato - Disapprova ripetendo la risposta in modo ironico o accusatore - Disapprova in modo specifico - Disapprova in altro modo - Differisce il <i>feedback</i>
7) Concretizzazione	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizza un materiale - Invita l'alunno a servirsi di un materiale - Tecniche audio-visive - Scrive alla lavagna
8) Affettività positiva	<ul style="list-style-type: none"> - Loda, riconosce il merito, porta ad esempio - Mostra sollecitudine

⁵¹ Fonte: De Landsheere (1980).

	<ul style="list-style-type: none"> - Incoraggia - Promette una ricompensa - Ricompensa - Dimostra senso umoristico - Rivolge all'alunno parole affettuose
9) Affettività negativa	<ul style="list-style-type: none"> - Critica, accusa, ironizza - Minaccia - Ammonisce - Rimprovera - Punisce - Rinvia in modo vago - Rifiuta una manifestazione spontanea - Prende un atteggiamento critico

De Landsheere puntualizza che alcune delle suddette funzioni riguardano il contenuto delle lezioni, ovvero la materia di insegnamento, come ad esempio le funzioni di imposizione e di sviluppo, mentre altre concernono altri aspetti, come nel caso della funzione di organizzazione. Chiarisce inoltre che ad una stessa azione (frase, gesto, etc.) dell'insegnante possono essere attribuite diverse funzioni.

L'autore tiene anche a sottolineare che, nel corso delle osservazioni svolte nella sua ricerca, gli sperimentatori impiegati hanno proceduto ad un mero conteggio delle funzioni del docente di volta in volta preso in esame, senza alcun intento di esprimere giudizi o raccomandazioni, bensì con il solo proposito di raccogliere materiale sull'argomento.

Ai fini dell'elaborazione della scheda di osservazione, il pregio di questa tavola sinottica è stato quello di offrire un prospetto particolareggiato di alcune funzioni (si vedano, ad esempio, quelle di *feedback* positivo e *feedback* negativo), che è tornato utile, oltre che per la precisazione di alcuni indicatori, anche per la fase di operazionalizzazione degli stessi.

4.3.4. Lastrucci e Lucisano (1993)

Tra i vari strumenti messi a punto da Lastrucci e Lucisano per la ricerca già trattata nel paragrafo 4.2.2., sono state impiegate anche *due gri-*

glie di osservazione elaborate dagli studiosi per il rilevamento dello stile operativo che caratterizza gli insegnanti, in particolare:

1) modo di conduzione verbale degli insegnanti e delle attività da essi svolte;

2) tempistica di varie forme di interazione tra insegnante e classe.

Tali griglie sono state compilate, durante il regolare orario di lezione, da due alunni per classe. Nel primo caso, essi hanno condotto la registrazione sulla griglia ad intervalli di un minuto, nel secondo caso hanno di volta in volta calcolato la durata di varie modalità interattive tra singolo studente, da un lato, e insegnante/altri studenti, dall'altro.

La prima griglia consiste di due parti, per la registrazione delle attività – non-interattive o interattive – dell'insegnante.

a) Attività non-interattive:

- entra-esce;
- appello;
- spiega;
- legge;
- altro.

b) Attività interattive:

- discute;
- dialoga;
- assiste compiti;
- interroga;
- rimprovera;
- incoraggia;
- fornisce *feedback*.

La seconda griglia si focalizza su tre aspetti: il tempo impiegato dal docente nei confronti dell'intera classe, quello dedicato ad un solo studente (o a pochi di loro) e quello impegnato in altre attività.

Gli autori spiegano che i risultati ottenuti dalla registrazione delle griglie sono stati in seguito confrontati con quelli ottenuti dalla somministrazione di questionari agli insegnanti⁵², al fine – spiegano – di verificare l'attendibilità di quanto indicato dagli insegnanti stessi.

⁵² Volti al rilevamento delle tempistiche adottate, secondo gli insegnanti, nello svolgimento delle diverse attività in aula (spiegazione, discussione, etc.).

Tra i risultati emersi, uno degli elementi che sono risultati più utili per il presente studio riguarda il fatto che la ricerca di Lastrucci e Lucisano ha messo in luce una correlazione alta tra lo stile operativo interattivo dell'insegnante e la motivazione allo studio degli studenti. Ne consegue che, pur ricordando che tale ricerca ha interessato la scuola secondaria, ai fini di questa ricerca di dottorato si è compresa l'importanza di prevedere il confronto tra i dati sull'interattività ottenuti dalla scheda e quelli di motivazione estratti dal questionario.

4.3.5. *Deanship of Academic Development, King Fahd University of Petroleum & Minerals (2011)*

Sul proprio portale⁵³, il *Deanship of Academic Development* (DAD) della King Fahd University of Petroleum & Minerals (KFUPM) spiega che, all'interno di questa università, sono ritenuti particolarmente rilevanti il miglioramento e lo sviluppo continuo del corpo docenti, dei programmi accademici e della tecnologia impiegata a livello didattico. Secondo la KFUPM, è questo che costituisce la pietra miliare della qualità dei laureati. Inoltre, viene chiarito nel portale, nonostante la KFUPM impieghi già un rigoroso sistema accademico basato sulla regolamentazione del Ministero dell'Istruzione Superiore (basato su *standard* internazionali e condotto attraverso diversi comitati accademici a tutti i livelli della struttura universitaria), ha sempre esplorato modi e mezzi per ottenere livelli di eccellenza nelle attività accademiche.

A tale scopo – si legge ancora – nel 2000 è stato creato il DAD⁵⁴, che fornisce un sostegno alla comunità accademica, ed in particolar modo ai membri del corpo docente, al fine di 1) incrementare la propria efficacia nel processo di apprendimento-insegnamento, 2) assicurare il più alto livello qualitativo dei programmi accademici e 3) impiegare la tecnologia più d'avanguardia nella didattica. Per il DAD, le tematiche accademiche cruciali sono l'eccellenza nell'insegnamento, lo sviluppo dei programmi, la valutazione della qualità e l'*e-learning*. Per la promozione della qualità accademica dei docenti della KFUPM, il DAD organizza *workshop*, forum, seminari, pubblicazioni e offre servizi di consulenza tra pari (*peer consultation*).

⁵³ <http://www1.kfupm.edu.sa/dad/>

⁵⁴ La denominazione iniziale era Academic Development Center (ADC); nel 2003 è stato costituito come un Deanship.

In particolare, la *Peer Consultation in Teaching* (PCT) è un programma che il DAD ritiene molto funzionale per i docenti, in quanto offre loro *feedback* validi e costruttivi sulle loro abilità e tecniche didattiche. Per avvalorare l'utilità di tale programma, il DAD puntualizza che programmi simili sono già attivi nel 40% delle istituzioni di istruzione superiore del Nord America.

4.3.5.1. Obiettivi e benefici della *Peer Consultation in Teaching*

Il DAD ritiene che il principale obiettivo della PCT sia fornire ai docenti un *feedback* sul proprio insegnamento, al solo scopo di consentire loro uno sviluppo autonomo delle proprie abilità didattiche. È convinzione del DAD che il *feedback* renda i docenti migliori e più efficaci nell'insegnamento, con un conseguente aumento dell'apprendimento dei discenti. Secondo il DAD, attraverso il programma PCT si può:

- ottenere un generale miglioramento delle abilità e capacità didattiche dei docenti;
- fornire un positivo e costruttivo *feedback* sulla *performance* dei docenti, che sottolinei l'efficacia del loro approccio all'insegnamento e delle tecniche didattiche impiegate;
- offrire specifici suggerimenti su come migliorare il proprio insegnamento basandosi sull'esperienza di colleghi della stessa (o simile) area di specializzazione;
- stimolare i docenti affinché si sviluppino nel proprio campo di interesse e revisionino ed aggiornino continuamente i propri approcci all'insegnamento e le metodologie adottate, sulla base dei nuovi sviluppi in ambito educativo e della conoscenza acquisita dai pari;
- garantire ai docenti una ulteriore fonte di *feedback*, complementare alla auto-valutazione e alla valutazione da parte degli studenti.

4.3.5.2. Panoramica della *Peer Consultation in Teaching*

Il programma PCT viene offerto e gestito completamente dal DAD e dai suoi consulenti. Il principale strumento del PCT, secondo il DAD, è costituito da visite alla lezione (*class-visit*)⁵⁵ condotte da individui specificamente formati, detti *peer-consultant*, in rappresentanza del DAD. Le

⁵⁵ In questo contesto, la traduzione "visita" va intesa in senso ampio, come ispezione, analisi, esame, etc. (Ragazzini, 2004).

visite vengono svolte su richiesta del docente interessato ad ottenere la consulenza e, a detta del DAD, viene compiuto ogni sforzo per selezionare un consulente di una disciplina quanto più possibile vicina a quella del docente. A tale scopo, diversi docenti afferenti alle varie facoltà della KFUPM sono inseriti in una lista di *peer-consultant* e ognuno di loro è sottoposto ad una formazione specifica per poter svolgere in modo efficace le visite.

Il DAD aggiunge che, vista la natura volontaria del PCT, ai docenti che richiedono le visite viene garantita la totale *privacy* sui risultati ottenuti dalle visite dei consulenti. Il *feedback* scritto e orale che il docente riceve dopo la visita è noto esclusivamente a lui e al consulente. L'ufficio della direzione del DAD mantiene la documentazione delle visite e i relativi rapporti solo per questioni contabili.

4.3.5.3. Come si svolge la Peer Consultation in Teaching

I fase) Richiesta di una PCT

Qualunque docente della KFUPM interessato ad essere sottoposto ad una visita della lezione da parte di un consulente può farne richiesta contattando il DAD. Sul portale viene spiegato che, a tale scopo, è necessario compilare un modulo indicando, tra l'altro, nome del docente, denominazione e codice del corso, numero di studenti, luogo e orario della lezione. Sulla base delle informazioni fornite, il DAD seleziona uno dei suoi consulenti per la visita della lezione.

II fase) Contatto pre-visita

Il consulente contatta il docente, presentandosi e discutendo gli aspetti rilevanti della visita. Il DAD spiega che questo contatto avviene o tramite un incontro tra i due o, qualora ciò non sia possibile, via telefono. Diversi sono i temi affrontati nell'incontro: dalla data della visita alla durata di quest'ultima, dal tipo di lezione al ruolo del consulente, all'interazione con gli studenti, etc. Il DAD raccomanda anche al docente interessato alla visita di esporre, in questo primo approccio con il consulente, qualsiasi aspetto specifico del proprio insegnamento sul quale desidera ricevere un *feedback* (tono della voce, interazione con gli studenti, etc.).

III fase) Visita della lezione

La visita della lezione si tiene nel giorno e orario concordato da consulente e docente e quest'ultimo può annunciare, o meno, ai propri studenti la presenza del consulente. In ogni caso – puntualizza il DAD – il

consulente cerca di far sentire la sua presenza il meno possibile durante la lezione.

Durante la visita – che si protrae per tutta la durata della lezione (che alla KFUPM generalmente è di 50 minuti) – il consulente annota le proprie osservazioni su determinati aspetti didattici, quali la definizione degli obiettivi della lezione, la chiarezza espositiva, l'efficacia del metodo didattico, l'entusiasmo del docente, l'interazione con gli studenti, la gestione della lezione. Vengono inoltre presi in esame eventuali punti espressamente richiesti dal docente durante il colloquio pre-visita.

Il DAD aggiunge che gli ultimi 20 minuti della lezione vengono impiegati dal consulente per raccogliere le opinioni degli studenti sul corso attraverso commenti scritti e orali. Tutto ciò avviene in assenza del docente, per garantire ai discenti la libertà di esprimere le proprie opinioni.

IV fase) Incontro post-visita

Dopo la visita della lezione, il consulente e il docente si incontrano per fare il punto della situazione⁵⁶. Il DAD elenca le tre tematiche principali affrontate in tale sede:

- 1) commenti generali sulle abilità e tecniche didattiche del docente;
- 2) aspetti dell'insegnamento che sono risultati efficaci;
- 3) elementi didattici che vanno migliorati e suggerimenti per farlo.

Inoltre, il consulente informa il docente sull'opinione generale degli studenti riguardo al corso. Il DAD spiega che i pareri degli studenti vengono presentati in tre forme: opinioni di ciascuno studente, opinioni di gruppi di studenti, opinioni dell'intera classe.

Al termine del colloquio post-visita, viene fornito al docente un breve rapporto che sintetizza il *feedback*; una seconda copia viene mantenuta nella documentazione del DAD sulle attività del programma PCT.

4.3.6. *Centre for Teaching Support & Innovation, University of Toronto (2011)*

Il *Centre for Teaching Support & Innovation* (CTSI) della University of Toronto⁵⁷ si definisce come una guida nel campo dell'apprendimento-insegnamento, offrendo ai docenti un sostegno su questioni pedagogiche, anche legate all'uso di strumenti tecnologici in ambito educativo.

⁵⁶ Il DAD raccomanda che questo incontro avvenga non oltre le 48 ore successive alla visita.

⁵⁷ http://www.teaching.utoronto.ca/about_ctsi/servicesexpertise.htm

Una delle attività volte al raggiungimento di tale fine sono le osservazioni della lezione (denominate *In-Class Observations* sul portale del CTSI). Il CTSI spiega che esse consistono generalmente di tre momenti:

- a) un iniziale incontro con il docente;
- b) una visita di una lezione (della durata di un'ora) da parte di un membro dello staff del CTSI, con eventuale registrazione video della stessa;
- c) una consulenza successiva.

Per il CTSI, le osservazioni delle lezioni sono un mezzo efficace per raccogliere *feedback* formativi sul modo di insegnare di un docente in un contesto – quello della lezione – che il CTSI definisce a basso rischio. Inoltre, attraverso ciò il docente può rinforzare le proprie pratiche educative e migliorare l'apprendimento degli studenti.

Per richiedere l'osservazione di una propria lezione, il docente deve compilare un modulo, aggiungendo – qualora lo si desideri – anche la richiesta della video-registrazione⁵⁸. Una volta ricevuta la richiesta, il coordinatore dei programmi del CTSI contatta il docente per fissare un appuntamento e lo mette in contatto con un membro dello staff del CTSI che effettuerà l'osservazione. Durante la consulenza preliminare (di persona, per telefono o via *e-mail*) il consulente definisce le esigenze e/o gli interessi specifici del docente, ad esempio se c'è qualche aspetto sul quale il docente desidera che sia focalizzata l'osservazione (l'interazione con gli studenti, l'uso della tecnologia audio/video, etc.). Il CTSI tiene a puntualizzare che le osservazioni delle lezioni vengono svolte al solo scopo formativo. Inoltre, eventuali registrazioni video non sono diffuse, non vengono impiegate nel corso di conferenze e non sono utilizzate a scopi di assunzione o promozione.

All'osservazione della lezione segue un incontro con il consulente del CTSI, che fornisce una sintetica panoramica della lezione osservata, sottolineandone i punti di forza e di debolezza. Qualora il docente abbia richiesto la registrazione video della lezione, gli viene fornita una copia per analizzarla prima della consulenza post-osservazione. Il CTSI suggerisce di focalizzare l'analisi su quello che il docente ritiene sia stato il momento saliente della lezione e sul punto in cui si è avuta difficoltà, o da parte del docente o da parte di qualche studente.

⁵⁸ Il CTSI avvisa che tra la richiesta e l'osservazione possono trascorrere anche 3 o 4 settimane. Inoltre, nessuna osservazione viene effettuata ad inizio e fine semestre, durante le sessioni d'esame, nel corso di lezioni tenute da docenti invitati, durante lezioni serali (dopo le 18).

Queste due clip del video vengono in seguito commentate con il consulente nell'incontro post-osservazione, durante il quale al docente viene richiesto di

- riflettere sulla propria lezione, chiedendosi “Ho raggiunto gli obiettivi che mi ero posto? Ci sono osservazioni interessanti da fare?”;
- revisionare le due clip selezionate e spiegare al consulente il perché della loro scelta;
- discutere con il consulente sulla lezione, soprattutto sui punti su cui il docente vuole ricevere un *feedback*.

Il CTSI puntualizza che i docenti osservati (anche chi non ha richiesto la video-registrazione) vengono invitati a porre qualsiasi domanda o commento sulla propria lezione e in generale sugli approcci all'insegnamento. Dal canto proprio, il consulente, una volta fornita una sintesi su quanto emerso nel corso dell'osservazione, può suggerire al docente di adottare strategie specifiche volte al miglioramento dei punti di debolezza, inclusi *workshop*, corsi, materiale di studio, etc. Qualora richiesto, il CTSI può anche fornire un rapporto scritto in dettaglio su quanto osservato nel corso della osservazione della lezione.

Il CTSI elenca infine una serie di opzioni alternative per ricevere *feedback* formativi sul proprio insegnamento.

1) *Chiedere ad un collega del proprio dipartimento di osservare il proprio modo di insegnare o di revisionare il materiale di studio impiegato.*

Secondo il CTSI, questo è un modo particolarmente utile se si vogliono ricevere commenti sul contenuto del corso, sul livello in cui il materiale impiegato nella lezione è in sintonia con tale contenuto, sulla relazione di questo materiale con altri corsi offerti in altri dipartimenti, etc.

2) *Chiedere ad un collega di un altro dipartimento di osservare il proprio modo di insegnare o di revisionare il materiale di studio impiegato.*

A detta del CTSI, in questo modo si possono ottenere *feedback* al di fuori della propria disciplina, in particolar su aspetti come l'organizzazione della lezione, la presentazione, la struttura e la chiarezza espositiva.

3) *Chiedere ad un collega che abbia ricevuto un premio in ambito educativo di osservare il proprio modo di insegnare o di revisionare il materiale di studio impiegato.*

Per il CTSI, i docenti premiati dalla University of Toronto possono fornire preziosi consigli in ambito pedagogico e condividere le proprie strategie con il docente.

4) *Raccogliere feedback a metà corso.*

Infine, il CTSI suggerisce di somministrare brevi questionari (o strumenti simili) ai propri studenti a metà corso, in quanto ciò può fornire un immediato *feedback* formativo su particolari aspetti del corso, come le misure di valutazione impiegate dal docente, le nuove strategie didattiche adottate o il materiale di studio.

4.3.7. *Teaching and Learning Centre, University of Canberra (2011)*

Sul portale del *Teaching and Learning Centre* (TLC) della University of Canberra (UC)⁵⁹ si legge che il TLC collabora con il *Deputy Vice-Chancellor* (della sezione Istruzione), con i *Faculty Deans* e con gli *Associate Deans* (anch'essi della sezione Istruzione) per offrire programmi e progetti volti al raggiungimento delle direttive strategiche della UC in campo educativo.

Il TLC ha sviluppato un pacchetto di strumenti di valutazione dello sviluppo della qualità dei docenti che – chiarisce – possono essere modificati per adattarsi ad ogni contesto. Essi sono progettati per consentire ai docenti una auto-amministrazione e una auto-analisi.

Gli strumenti sono raggruppati dal TLC in quattro categorie, sulla base della fonte del *feedback* valutativo:

- 1) *feedback* dagli studenti;
- 2) *auto-feedback*;
- 3) *feedback* dai pari;
- 4) *feedback* dalla teoria e dalla ricerca.

4.3.7.1. *Feedback dai pari*

Analizzando in particolare il *feedback* dai pari, il TLC sostiene che un modo di approfondire la riflessione in ambito educativo è condividere pensieri, idee e pratiche con i colleghi. Per il TLC, questo strumento, come parte naturale del buon insegnamento, è un processo di dialogo. È un modo di coinvolgere i colleghi in conversazioni sull'insegnamento, affinché essi possano fornire *feedback* su diversi elementi:

- Strategie didattiche: struttura del semestre, sua relazione con gli altri semestri, partecipazione degli studenti, quantità e tipo di interazioni studenti-docente, chiarezza della presentazione e delle

⁵⁹ <http://www.canberra.edu.au/tlc>

spiegazioni, esempi, domande, entusiasmo del docente durante la lezione.

- Sviluppo del *curriculum*: ampiezza e diffusione della conoscenza degli argomenti sulla base della programmazione, materiale di studio e bibliografia, cura del contenuto delle lezioni, adeguatezza degli obiettivi di apprendimento, appropriatezza del contenuto e livello di presentazione.
- Organizzazione e gestione della lezione nel suo complesso: esami e procedure di verifica, disponibilità e accesso alle risorse (libri, attrezzature informatiche, etc.).
- Ulteriori responsabilità didattiche richieste al di fuori dell'aula e connesse allo specifico corso di studi: disponibilità del docente al di fuori della lezione, supervisione di discenti impegnati nel settore della ricerca, stesura di manuali o dispense sul corso, sviluppo di nuovi argomenti o corsi, ricerca nel campo della didattica.

Il TLC puntualizza che il *feedback* può essere richiesto anche a colleghi provenienti da discipline diverse, così come a colleghi considerati eccellenti da un punto di vista didattico o a membri di unità di sviluppo didattico.

Le conversazioni sull'insegnamento organizzate dal TLC possono avvenire tra due colleghi o tra un gruppo di colleghi. Nel primo caso, uno degli strumenti impiegati sono le osservazioni delle lezioni in aula.

4.3.7.2. Osservazioni delle lezioni in aula

Il TLC spiega che, nel corso di un incontro preliminare alla osservazione, vengono chiariti i punti sui quali il collega osservatore si concentrerà nel corso della lezione del docente. In particolare, si tratta di: ambiente fisico, ambiente sociale, interazione con gli studenti, interazioni degli studenti tra di loro, elementi della strategia didattica, tipo di risposte che si possono ricavare dagli studenti, commenti spontanei offerti dagli studenti.

Durante le osservazioni, per analizzare le situazioni che comunemente avvengono a lezione, il collega osservatore si pone alcune domande-guida, riportate nella tabella 29. Il TLC aggiunge che tali domande possono essere modificate adattandole alla situazione contingente e alle eventuali esigenze specifiche del docente.

Tab. 29 – Domande-guida che un collega osservatore si pone nel corso dell'osservazione della lezione di un docente⁶⁰

Ambito della lezione	Domande-guida per condurre l'osservazione
Ambiente fisico	<ul style="list-style-type: none"> - La disposizione delle sedie agevola la dinamica della lezione? - Il docente si sente/si vede? - Gli studenti si vedono/si sentono? - Le sedie sono comode? - Ciò che viene scritto alla lavagna è leggibile? - Le diapositive o simili sono leggibili? - Le presentazioni al computer si vedono? - I video si sentono/si vedono? - Gli audio si sentono? - L'aula è adeguatamente ventilata, riscaldata e illuminata? - Sono presenti fattori di disturbo esterni?
Ambiente sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Il docente come dà il benvenuto agli studenti a lezione? - Il docente parla informalmente con gli studenti? - Il docente sembra rilassato? - Gli studenti sembrano rilassati? - Il docente è avvicinabile e amichevole? - Il rapporto con gli studenti che risultati porta? - Si ride in aula? - Gli studenti come hanno avuto la possibilità di conoscersi? - Gli studenti sanno i nomi dei propri colleghi? - Il docente conosce i nomi degli studenti? - Il docente ascolta i contributi degli studenti? - Gli studenti ascoltano i reciproci contributi? - Ci sono studenti/gruppi di studenti che non contribuiscono alla lezione? - Alcuni studenti/gruppi di studenti contribuiscono più di altri? - Il docente incoraggia gli studenti a partecipare alla lezione? - Nella lezione esistono regole alla base delle discussioni?

⁶⁰ Fonte: *Teaching and Learning Centre* della University of Canberra.

Auto-presentazione del docente	<ul style="list-style-type: none"> - Il docente sorride? - Il linguaggio del corpo del docente comunica apertura e rilassamento? - La voce del docente è chiara e stabile? - Il docente ha modi di fare distraenti? - Il docente guarda gli studenti? - Il docente nota gli studenti che vogliono contribuire? - Il docente si avvicina agli studenti? - Il docente mantiene una barriera tra sé e gli studenti?
Strategie didattiche	<p>A) Struttura della lezione</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viene delineata una sintesi della lezione precedente? - La curiosità degli studenti viene stimolata all'inizio della lezione con domande, ponendo problemi, etc.? - Viene offerta una panoramica della lezione presentata? - Ogni punto viene spiegato chiaramente? - Vengono usati esempi calzanti, interessanti e attuali? - L'ordine del contenuto è coerente? - Il ritmo della lezione è regolato in modo appropriato? - Vengono introdotte fasi interattive? - Agli studenti viene concesso tempo sufficiente a prendere appunti? - Viene chiesto agli studenti un <i>feedback</i>? - Gli studenti vengono incoraggiati a porre domande durante la lezione? - Che domande pongono gli studenti? - Il docente risponde alle domande degli studenti? - Il livello della spiegazione è appropriato? - Il linguaggio è usato in modo appropriato? - Il materiale di studio è adatto agli studenti? - Gli interessi e l'esperienza dei discenti vengono sollecitati? - Le domande e le attività promuovono il pensiero critico?

	<ul style="list-style-type: none"> - La lezione copre il materiale programmato? - I supporti didattici vengono usati in modo appropriato da un punto di vista pedagogico? - Viene fatto un riassunto a fine lezione? - Vengono consigliate letture ulteriori? - La preparazione necessaria alla lezione successiva viene indicata? - I supporti didattici sono usati in modo appropriato? - La lezione ottiene i suoi obiettivi? - Le strategie didattiche sembrano appropriate per ogni obiettivo? <p>B) Caratteristiche del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il docente è entusiasta? - Il docente aiuta? - Il docente è piacevole? - La lezione viene tenuta in modo chiaro? - Il docente è ben organizzato? - Il docente come risponde a domande o questioni inaspettate?
--	---

Il TLC puntualizza che, durante la lezione, il collega osservatore può anche effettuare, secondo una cadenza prestabilita, una serie di riprese video delle azioni del docente e delle reazioni degli studenti. Inoltre, il collega può anche annotare alla lettera le domande poste dal docente, le risposte offerte dai discenti e il modo in cui tali risposte vengono date. Infine, tutti gli aspetti particolari sui quali docente e collega osservatore si sono focalizzati nell'incontro pre-osservazione vengono analizzati e annotati dall'osservatore.

4.3.8. Considerazioni

Questa panoramica sugli studi esaminati per la costruzione della scheda di osservazione usata nella presente ricerca, lungi dal voler esaurire il tema, mostra tuttavia che l'uso dell'osservazione è da tempo impiegato nell'analisi della didattica.

In particolare, gli autori consultati sono stati utili per definire il tipo di osservazione impiegata in questa ricerca, che è di tipo descrittivo (Po-

stic & De Ketele, 1993) – ovvero una registrazione, il più possibile puntuale e dettagliata, di ciò che avviene nella lezione – e priva di giudizio (De Landsheere, 1980)

Gli studi di Semeraro (2005), riportati nel solo paragrafo 4.2.3. per evitare di appesantire il testo, si sono rivelati importanti per comprendere la necessità di elaborare una scheda di osservazione che andasse ad analizzare dimensioni simili a quelle contenute nel questionario, al fine di poter successivamente confrontare i dati ricavati.

Si è poi capito che, nella costruzione della scheda, andavano individuati indicatori specifici sulle dinamiche di interazione tra docente e studenti (Flanders, 1970), ma si è anche compreso che lo stile operativo di un docente non è costituito esclusivamente da tale interazione, bensì anche da attività non-interattive, e che pertanto entrambe andavano considerate nella scelta degli indicatori (Lastrucci & Lucisano, 1993).

Quindi, si è compresa l'importanza di una precisa operazionalizzazione degli indicatori, definendo gli elementi visibili (ad esempio, i comportamenti del docente) che contraddistinguono i gradi estremi delle valutazioni attribuibili agli indicatori stessi (Postic, 1977).

Anche nel caso dello strumento dell'osservazione, come per il questionario studenti, esistono comunque delle criticità che vanno considerate. Lucisano e Salerni (2003) ne sintetizzano in particolare otto:

- 1) la persona osservata potrebbe variare il proprio comportamento a causa della presenza dell'osservatore (si veda al proposito quanto già esposto da De Landsheere, 1980);
- 2) soprattutto nelle osservazioni naturalistiche, c'è il rischio di raccogliere informazioni molto dettagliate, ma difficilmente sintetizzabili e, successivamente, analizzabili; inoltre può capitare che l'osservatore registri la sua interpretazione dei fatti, con conseguente rischio di ambiguità di interpretazione;
- 3) osservazioni condotte in modo approfondito, eventualmente anche per periodi di tempo lunghi, non consentono di disporre di un ampio numero di soggetti osservati;
- 4) gli individui, consapevoli di essere osservati, potrebbero, nel caso di osservazioni di situazioni imbarazzanti, risultare più restii a comportarsi in modo naturale, conseguentemente i dati ricavati potrebbero risultare parziali;

- 5) un'osservazione condotta da una persona singola, soprattutto se priva di griglie o schede già definite, può risultare poco attendibile;
- 6) affaticamento, preoccupazione, aspettative dell'osservatore possono rendere l'osservazione soggettiva e poco attendibile;
- 7) quando l'osservatore registra ciò che osserva in strumenti strutturati, come ad esempio le griglie, può presentarsi la difficoltà di far rientrare ciò che osserva in categorie prefissate, se queste ultime non sono adatte; d'altro canto, la registrazione attraverso giornali di bordo e altri strumenti non strutturati va sempre considerata tenendo presente il grado di partecipazione di chi osserva, la durata e il tipo di osservazione;
- 8) non tenere in considerazione il contesto in cui l'evento osservato ha luogo riduce la significatività dei dati, dal momento che ogni azione si specifica a seconda della situazione in cui avviene.

In considerazione di ciò, nell'ambito della presente ricerca, come già accennato, è stato scelto di effettuare un tipo di osservazione non partecipante e non percepita (e così tentare di ridurre le criticità 1 e 4 nel precedente elenco), attraverso una scheda di osservazione strutturata in griglie e scale di valutazione (criticità 2 e 5), ma che al contempo riservasse dello spazio ad annotazioni libere (diario di bordo) da parte dell'osservatore⁶¹ (criticità 8).

Inoltre, per limitare il rischio di soggettività (criticità 7), si è proceduto all'operazionalizzazione degli indicatori della scheda, come presentato nel Capitolo terzo della Parte seconda.

Resta da dire che, come verrà approfondito nel Capitolo quinto della Parte seconda, nel corso di questa ricerca di dottorato la somministrazione definitiva ha visto la compilazione di 38 Schede di osservazione (da parte della sottoscritta) e 190 Questionari studenti (da parte dei discenti). Pertanto il problema delle ridotte dimensioni del campione (criticità 3) non è stato risolto. D'altra parte, come già accennato, non era

⁶¹ Si anticipa, a tal proposito, che tra le annotazioni non sono state inserite opinioni, interpretazioni o giudizi su quanto osservato. La stesura ha riguardato esclusivamente fatti avvenuti nel corso dell'osservazione, come completamento ai dati registrati nelle griglie e nelle scale di valutazione. L'argomento è approfondito nel paragrafo sul diario di bordo a pagina 459 e ss.

possibile avvalersi di altri osservatori, che comunque avrebbero dovuto essere formati e dei quali si sarebbe dovuto poter verificare la mancanza, o per lo meno il basso livello, di aspettative, di stanchezza, etc. (criticità 6). In tal senso, la presenza di un solo osservatore ha quantomeno consentito una uniformità di approccio alla osservazione in tutte le lezioni. Non si può tuttavia non riconoscere la difficoltà incontrata – nel corso della ricerca – nell’evitare di osservare le lezioni attraverso il filtro delle proprie aspettative. In questo, l’unico punto fermo su cui si è potuto fare affidamento è stata la responsabilità e la motivazione a sforzarsi di porsi in un atteggiamento di totale neutralità in ciascuna delle lezioni osservate, poiché una qualsiasi *defaillance* in tal senso avrebbe costituito una fonte di errore nella raccolta dei dati⁶².

⁶² Lo stesso è valido per il problema dell’affaticamento. A tale scopo, si è cercato – per quanto possibile – di intervallare le fasi di osservazione con momenti di studio di approfondimento della bibliografia.

Parte seconda
L'INDAGINE EMPIRICA

Capitolo primo

Presentazione dell'indagine

Nella conclusione del Capitolo terzo della Parte prima, in cui sono stati analizzati alcuni studi e ricerche sulla lezione universitaria, si è chiarito che uno degli intenti di questa ricerca di dottorato è quello di raccogliere informazioni sulle modalità didattiche dei docenti universitari (in particolar modo su: loro competenze generali, uso dei “ferri del mestiere” e rapporto con gli studenti), sulle caratteristiche dell’aula (acustica, confusione, visibilità, illuminazione, capienza, organizzazione degli spazi, disponibilità di materiale didattico) e su alcuni elementi concernenti gli studenti presenti in classe (in particolare: interesse, attenzione, partecipazione, silenzio, difficoltà, puntualità, soddisfazione). A tale scopo, la *Scheda di osservazione di una lezione universitaria*¹ e il *Questionario studenti*² sono stati scelti come strumenti di rilevazione per lo svolgimento della presente ricerca.

La prima consultazione di alcuni strumenti (presentati nel Capitolo quarto della Parte prima) ha consentito di elaborare una *Scheda* e un *Questionario*, i quali – in seguito – sono stati affinati attraverso più fasi, che saranno descritte nei capitoli a seguire.

Tali strumenti³ sono stati impiegati – rispettivamente – nel corso delle lezioni osservate (dalla sottoscritta, in forma di osservatore non partecipante e non percepito⁴) e al termine di esse (il *Questionario studenti* è stato somministrato, sempre dalla sottoscritta, a cinque studenti disponibili scelti in modo casuale, o durante un’eventuale pausa della lezione o al termine di essa).

La *Scheda di osservazione di una lezione universitaria* è pensata come uno strumento che – nel modo più economico ed efficace possibile – consenta

¹ Successivamente indicata anche “Scheda di osservazione” o semplicemente “Scheda”.

² Di seguito indicato anche “Questionario”.

³ Nei quali la scelta del *maschile* (per gli aggettivi, etc.) è dovuta esclusivamente ad una questione di sintesi, senza alcun intento discriminatorio.

⁴ I motivi della scelta di questo tipo di osservazione sono descritti a pagina 305 e ss.

la registrazione delle informazioni prese in esame⁵. A tale scopo, si compone di:

- scale di valutazione;
- griglie di osservazione;
- spazio per descrizioni diaristico-narrative.

La *Scheda* è suddivisa in quattro sezioni:

- 1) una sezione generale relativa ad informazioni tecniche concernenti la lezione, ad esempio semestre, data, orario, etc. (9 indicatori);
- 2) una sezione relativa all'ambiente-aula, ad esempio la disposizione delle dotazioni presenti – sedie, banchi, etc. – così come la luminosità, l'ubicazione dell'aula all'interno della struttura universitaria, l'acustica, etc. (10 indicatori);
- 3) una sezione relativa al docente, suddivisa a sua volta in quattro sotto-sezioni, riguardanti:
 - anagrafica (nome e cognome);
 - competenze generali (16 indicatori);
 - uso dei “ferri del mestiere” (9 indicatori);
 - rapporto con gli studenti (11 indicatori);
- 4) una sezione dedicata alla raccolta di alcune informazioni sugli studenti presenti in aula (7 indicatori).

Il *Questionario studenti* è composto da trenta domande, a risposta aperta o a scelta multipla.

I due strumenti sono strutturati in modo da consentire un confronto dei dati ricavati dalla loro somministrazione (ad esempio, gli indicatori presenti nella *Scheda di osservazione di una lezione universitaria* sono riportati in forma di domanda nel *Questionario studenti*), così da poter operare un confronto tra a) la percezione che i discenti hanno della lezione e della modalità didattica del docente, nonché il modo in cui rispondono ad essa e il loro grado di soddisfazione e b) ciò che risulta dall'osservazione della lezione. Il confronto tra i due strumenti è reso possibile anche dal

⁵ Le difficoltà legate alla quantità di fattori a cui contemporaneamente bisogna prestare attenzione sono ben spiegate da De Landsheere (1980), il quale punta l'accento sul fatto che, nel corso di una osservazione, non solo gli osservatori umani, ma anche le macchine, non sono in grado di carpire al 100% ciò che avviene in aula. Egli insiste sulla necessità – invece – di prendere nota di ogni variazione, sia che interessi il docente sia che riguardi gli studenti, “senza dimenticare che accanto alle risposte manifeste, molte altre non lo sono affatto”.

fatto che, nella *Scheda di osservazione*, agli indicatori che hanno una corrispondenza con le domande del *Questionario* è affiancata una scala di valutazione articolata in cinque alternative ("per niente", "poco", "abbastanza", "molto", "non so"), che corrispondono alle alternative di risposta alle domande a risposta chiusa del *Questionario*.

Ma vediamo quali tappe hanno seguito la costruzione e l'impiego dei due strumenti.

Capitolo secondo

Metodologia della ricerca

2.1. Costruzione della Scheda di osservazione di una lezione universitaria e del Questionario studenti (prima stesura)

Gli strumenti analizzati per la prima elaborazione della *Scheda di osservazione di una lezione universitaria* e del *Questionario studenti*, che in parte – come già accennato nel Capitolo quarto della Parte prima – ha visto un riadattamento degli stessi al contesto universitario (nel caso di strumenti nati per l’osservazione in ambito scolastico), sono i seguenti¹.

Scheda di osservazione di una lezione universitaria

- a) *Flanders’ Interaction Analysis Categories* (FIAC) (Flanders, 1970);
- b) *scheda di osservazione* (Postic, 1977);
- c) *tavola sinottica delle funzioni di insegnamento* (De Landsheere, 1980);
- d) *due griglie di osservazione* (Lastrucci e Lucisano, 1993);
- e) *modello generale (multidimensionale) per la valutazione della didattica universitaria* (Semeraro, 2005).

Questionario studenti

- a) *Students’ Evaluations of University Teaching* (SET) e *Students’ Evaluation of Educational Quality* (SEEQ) (Marsh, 1987, 2005);
- b) *scala di atteggiamento* (Lastrucci e Lucisano, 1993);
- c) *intervista* (Semeraro, 2005);
- d) *questionario studenti* (Nucleo di Valutazione di Ateneo della Sapienza Università di Roma, 2007/2008).

Inoltre, per quanto riguarda il *Questionario*, dalle risorse messe a disposizione *on-line* dai nuclei di valutazione delle migliori università italiane – sulla base della tabella diffusa il 24 luglio 2009 dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca della Repubblica Italiana²

¹ Essendo stati già presentati e descritti nel Capitolo quarto della Parte prima, in questo paragrafo vengono solo richiamati.

² Cfr. il Comunicato stampa del Ministero, nel quale è riportata anche la “Classifica Università Virtuose”: (<http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/>)

(Tab. 30) – sono stati consultati i Questionari studenti utilizzati dagli atenei nell'anno accademico 2007/2008³ ai fini del rilevamento delle opinioni degli studenti frequentanti riguardo alla didattica.

Tab. 30 – Classifica delle università italiane virtuose⁴

CLASSIFICA UNIVERSITÀ VIRTUOSE	
ATENEI	%
TRENTO	10,69%
POLITECNICO TORINO	5,22%
POLITECNICO MILANO	4,14%
BERGAMO	2,82%
GENOVA	2,52%
MILANO-BICOCCA	2,51%
ROMA "Foro Italico"	2,35%
TORINO	2,18%
UDINE	1,95%
TUSCIA	1,80%
MILANO	1,69%
VENEZIA	1,65%
CHIETI	1,50%
PADOVA	1,37%
INSUBRIA	1,36%
BOLOGNA	1,33%
ROMA "Tor Vergata"	1,28%
FERRARA	1,12%
della CALABRIA	1,09%
MODENA e REGGIO EMILIA	1,05%
Politecnica delle Marche	1,01%
PISA	0,99%
PIEMONTE ORIENTALE	0,79%
SANNIO di BENEVENTO	0,75%
PAVIA	0,33%
VERONA	0,31%
POLITECNICO BARI	0,26%
BRESCIA	-0,39%
PERUGIA	-0,56%
ROMA TRE	-0,79%
PARMA	-0,91%
MEDITERRANEA di REGGIO CA	-1,06%
SALERNO	-1,06%
LECCE	-1,16%
IUAV - VENEZIA	-1,34%
CATANZARO	-1,42%
NAPOLI	-1,52%
CATANIA	-1,60%
BARI	-1,94%
Parthenope di NAPOLI	-2,03%
CAGLIARI	-2,08%
ROMA "La Sapienza"	-2,11%
TERAMO	-2,17%
CASSINO	-2,21%
MOLISE	-2,29%
CAMERINO	-2,42%
L'Orientale di NAPOLI	-2,50%
Seconda Univ. NAPOLI	-2,82%
BASILICATA	-2,90%
SASSARI	-2,95%
MESSINA	-3,00%
PALERMO	-3,00%
FOGGIA	-3,00%
MACERATA	-3,00%

2009_miur/240709.shtml – ultimo accesso: 28/1/2010; la pagina è ora consultabile su <http://www.istruzione.it/web/ministero/cs240709>).

³ Il materiale è reperibile dalla pagina specifica del sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (<http://nuclei.miur.it/sommario/>), da cui è possibile scaricare anche le relazioni integrali dei nuclei di valutazione dei diversi atenei.

⁴ Fonte: Comunicato stampa del 24/7/2009 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

La somministrazione di detti questionari rientra in un più ampio programma di monitoraggio dell'attività didattica che le università sono tenute ad espletare sulla base delle Leggi 537/1993⁵ e 370/1999⁶.

Va precisato che il Ministero stabilisce un "set" minimo di quindici domande⁷ – riportate nella tabella 31 – atte alla rilevazione di elementi essenziali ai fini della valutazione da parte dei discenti, ovvero:

“– la congruità dei programmi con il materiale didattico indicato e fornito;

– il carico di studio dichiarato (i crediti formativi assegnati);

– la valutazione dell'efficacia della didattica e l'informazione sulla qualità della docenza;

– l'adeguatezza delle strutture e degli strumenti alle esigenze didattiche;

– l'organizzazione della facoltà (compatibilità degli orari delle lezioni).”

Tab. 31 – Le domande stabilite per i Questionari studenti dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario⁸

Organizzazione del corso di studi
1. Il carico di studio complessivo degli insegnamenti ufficialmente previsti nel periodo di riferimento (<i>bimestre, trimestre, semestre, ecc.</i>) è accettabile ?
2. L'organizzazione complessiva (<i>orario, esami, intermedi e finali</i>) degli insegnamenti ufficialmente previsti nel periodo di riferimento (<i>bimestre, trimestre, semestre, ecc.</i>) è accettabile ?

⁵ L'art. 5, comma 23 stabilisce che il Nucleo di Valutazione anno per anno è tenuto a predisporre una relazione (che accompagna il Conto Consuntivo), conducendo anche dettagliate analisi sulla didattica, la ricerca e l'amministrazione del proprio ateneo.

⁶ Articolo 1, comma 2: “[...] i nuclei acquisiscono periodicamente, mantenendone l'anonimato, le opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche e trasmettono un'apposita relazione, entro il 30 aprile di ciascun anno, al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e al Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario”.

⁷ Doc. 9/02. Cfr. il Rapporto finale del gruppo di lavoro approvato dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario nella seduta del 26 luglio 2002 (tale documento è consultabile anche sul sito internet http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=10855).

⁸ Fonte: Rapporto finale del gruppo di lavoro approvato dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario nella seduta del 26/7/2002 (http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=10855).

Organizzazione di questo insegnamento
3. Le modalità d'esame sono state definite in modo chiaro?
4. Gli orari di svolgimento dell'attività didattica sono rispettati?
5. Il personale docente è effettivamente reperibile per chiarimenti e spiegazioni?
Attività didattiche e studio
6. Le conoscenze preliminari da me possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti trattati?
7. Il docente stimola / motiva l'interesse verso la disciplina?
8. Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?
9. Il carico di studio richiesto da questo insegnamento è proporzionato ai crediti assegnati?
10. Il materiale didattico (<i>indicato o fornito</i>) è adeguato per lo studio della materia?
11. Le attività didattiche integrative (<i>esercitazioni, laboratori, seminari, ecc...</i>) sono utili ai fini dell'apprendimento? (<i>se non sono previste attività didattiche integrative, rispondete non previste</i>)
Infrastrutture
12. Le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate? (<i>si vede, si sente, si trova posto</i>)
13. I locali e le attrezzature per le attività didattiche integrative (<i>esercitazioni, laboratori, seminari, ecc...</i>) sono adeguati? (<i>se non sono previste attività didattiche integrative, rispondete non previste</i>)
Interesse e soddisfazione
14. Sono interessato agli argomenti di questo insegnamento? (<i>indipendentemente da come è stato svolto</i>)
15. Sono complessivamente soddisfatto di come è stato svolto questo insegnamento?

I questionari esaminati presentano alternative di risposta differenti. Ad esempio, alcune università propongono una valutazione da 1 a 10, altre si avvalgono del modello “decisamente sì – più sì che no – più no che sì – decisamente no” (o viceversa), etc.

A tal proposito, essendo quella a quattro alternative la modalità di risposta più frequentemente utilizzata nel contesto dei questionari visio-

nati, per il *Questionario studenti* da utilizzare nella presente indagine, per la maggioranza delle domande si è optato per tale modello. Tuttavia, alle alternative “decisamente sì – più sì che no – più no che sì – decisamente no” (o viceversa) si è preferito lo stile “per niente – poco – abbastanza – molto”, al fine di evitare l’insorgere di confusione negli studenti rispondenti, che avrebbero potuto associare il *Questionario* impiegato in questa ricerca di dottorato a quello somministrato loro dal Nucleo di Valutazione dell’ateneo. Ove possibile, si è aggiunta anche la possibilità di risposta “non so” per concedere ai discenti una maggiore libertà.

Bisogna precisare che, oltre al set minimo di domande (presentate – nei vari questionari analizzati – talvolta esattamente come nel sopraccitato documento del Ministero, altre volte lievemente modificate nella forma, ma non nella sostanza), le università possono liberamente aggiungere altre di loro interesse e prevedere anche dello spazio per osservazioni/suggerimenti/critiche da parte degli studenti.

L’analisi incrociata dei diversi questionari ha permesso di estrarre – escludendo le quindici domande *standard* – le domande “extra” (riportate nella tabella 32), che sono state esaminate al fine di rilevare quelle più frequentemente proposte dagli atenei.

Si è quindi proceduto all’estrazione di quelle incluse in almeno un terzo delle università virtuose, per inserirle successivamente nel *Questionario studenti* che è stato utilizzato – assieme alla *Scheda* – nella fase di esercitazione all’uso dello strumento (*pre-try-out*) presso la Facoltà di Filosofia della Sapienza Università di Roma (si veda al proposito il Capitolo seguente).

Tab. 32 – Domande extra (non incluse nel set minimo riportato nel Rapporto finale del gruppo di lavoro approvato dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario nella seduta del 26/7/2002) dei Questionari studenti delle università virtuose⁹

DOMANDE EXTRA QUESTIONARIO STUDENTI	UNIVERSITÀ VIRTUOSE CHE PROPONGONO DOMANDE EXTRA OLTRE AL SET MINIMO STABILITO DAL MINISTERO	Si sono verificati problemi durante il corso?							X												X	
		Indica gli aspetti di questo insegnamento che ritieni debbano essere migliorati					X		X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X
		Indica gli elementi più positivi dell'insegnamento					X		X				X		X						X	
		La frequenza alle lezioni è accompagnata da una regolare attività di studio?							X						X						X	
		Il materiale didattico e i testi indicati sono facilmente reperibili?		X																		
		È stato facile identificare il docente titolare di questo insegnamento fin dall'inizio?											X									
		Il docente è corretto verso gli studenti?							X	X	X						X				X	X
		La qualità della didattica in aula è accettabile?			X							X								X	X	X
		Il docente fornisce indicazioni su come affrontare lo studio della materia?							X	X											X	X
		Il docente dedica del tempo ad esempi, applicazioni, esercitazioni o analisi di casi?							X													
		Il docente riesce ad evidenziare i contenuti fondamentali del programma?						X														
		La materia trattata nell'insegnamento è difficile?				X							X									
		Gli argomenti trattati nelle lezioni sono approfonditi in modo esauriente?				X							X				X					
		Intendi sostenere l'esame di questo insegnamento al primo appello disponibile?											X									
		Hai sostenuto prove di accertamento intermedie?												X								
		Hai già sostenuto, con esito negativo, esami di questo insegnamento?											X									
		Il corso permette di sostenere l'esame nella prima sessione disponibile?						X														
		Le lezioni vengono di norma svolte dal docente titolare?				X	X		X		X		X	X	X				X	X	X	X
		Il docente a lezione ha svolto tutto il programma dell'insegnamento?				X																
		L'insegnamento fornisce un arricchimento culturale e uno stimolo a nuovi interessi?			X																	
		Finalità e programma sono state rese note in modo chiaro?		X										X	X		X	X				
		Le attività didattiche integrative sono coordinate con le lezioni?			X											X	X			X		X
		Il programma effettivamente svolto in aula è coerente con il programma ufficiale dell'insegnamento?			X		X	X					X		X							X
		L'insegnamento è integrato con gli altri insegnamenti?				X								X								
		I contenuti di questo insegnamento ripetono inutilmente quelli di altri già frequentati?	X		X										X		X				X	
		Al fine dell'apprendimento, la frequenza alle attività didattiche è utile?		X	X									X								
		Frequenti questo insegnamento in modo regolare?	X			X						X		X	X				X	X	X	X
		Hai già frequentato lo stesso insegnamento in anni accademici precedenti?												X								
		Quanti insegnamenti frequenti in questo periodo?											X									
		1) Trento																				
		2) Politecnico Torino		X																		
		3) Politecnico Milano																				
		4) Bergamo																				
		5) Genova					X															
		6) Roma "Foro Italico"																				
		7) Torino																				
		8) Udine																				
		9) Tuscìa											X									
		10) Milano												X								
		11) Venezia													X							
		12) Padova														X						
		13) Insubria														X						
		14) Bologna															X					
		15) Ferrara																X				
		16) Modena e R. Emilia																				
		17) Politecn. Marche																				
		18) Pisa																				
		19) Piemonte orientale																				
		20) Sannio Benevento																				
		21) Verona																				

⁹ Fonte: <http://nuclei.miur.it/sommario/>

2.2. Corrispondenza tra la Scheda di osservazione e il Questionario studenti

Per verificare la corrispondenza, o meno, tra gli indicatori della *Scheda di osservazione di una lezione universitaria* e le domande del *Questionario studenti*, in relazione agli obiettivi che – secondo quanto emerso nella parte teorica della presente ricerca – dovrebbero essere propri di una lezione universitaria, nel mese di marzo 2010 è stato chiesto ai colleghi dottorandi del Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale di compilare una tabella, in cui associare indicatori e domande, segnalando anche – se necessari – dei suggerimenti. Successivamente, li si è sottoposti ad una breve intervista individuale, per chiarire e/o ampliare quanto da loro annotato nelle tabelle.

Si riporta a seguire la tabella (comprensiva di istruzioni) sottoposta ai colleghi (Tab. 33) e, di seguito, la tabella in cui sono riportate le associazioni effettuate dalla sottoscritta prima di richiedere la collaborazione dei colleghi dottorandi¹⁰ (Tab. 34). Si fa presente che, avvalendosi del programma Microsoft Office Excel, è stato elaborato uno schema riepilogativo delle scelte effettuate dagli stessi, allo scopo di incrociare le scelte e rilevare, per ogni obiettivo, quella/e su cui tutti (o la maggioranza) sono stati concordi. Lo schema presenta anche il confronto tra le scelte comuni dei dottorandi e le scelte effettuate dalla sottoscritta. Questo ha consentito, in seguito, di formulare meglio le domande e gli indicatori, che in alcuni casi sono stati accorpati o divisi.

Analizziamo i principali elementi di interesse rilevati in questa fase della ricerca.

¹⁰ Le tabelle 33 e 34 sono precedute dalla versione della *Scheda di osservazione di una lezione universitaria* e del *Questionario studenti* (Fig. 9) che al tempo è stata fornita ai colleghi dottorandi. Infatti, tali strumenti sono stati in seguito revisionati, pertanto per comprendere le corrispondenze tra indicatori e domande è necessario riferirsi alla versione allora in vigore.

Una precisazione: come si vedrà qui e nelle prossime pagine, nel titolo che appare sulla *Scheda* è presente anche l'aggettivo "frontale". Inizialmente, infatti, si era optato per inserire questo aggettivo e così è rimasto fino all'ultima versione di questo strumento. Tuttavia, nella successiva stesura della tesi, si è preferito evitare l'uso di aggettivi ("frontale", "cattedratica", etc.), per i motici descritti nella Introduzione (cfr. in particolare p.XIX e ss.).

Fig. 9 – Versione della Scheda di osservazione di una lezione universitaria e del Questionario studenti fornita ai colleghi dottorandi

Scheda di Osservazione di una lezione frontale universitaria (febbraio 2010)

(L) LEZIONE

L1) FACOLTÀ, CORSO DI LAUREA, etc.	
L2) ANNO II	L3) <input type="checkbox"/> SEMESTRALE <input type="checkbox"/> ANNUALE
L4) <input type="checkbox"/> I SEMESTRE <input type="checkbox"/> II SEMESTRE	L5) <input type="checkbox"/> FACOLTATIVA <input type="checkbox"/> OBBLIGATORIA
L6) CON ESAME <input type="checkbox"/> SCRITTO <input type="checkbox"/> ORALE <input type="checkbox"/> ENTRAMBI	L7) DOCENTE PRENDE LA PRESENZA <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
L8) DATA	L9) ORARIO

NOTE: (es. variazioni di orario/aula, etc. rispetto al calendario abituale, etc.)

(A) AMBIENTE

A1	ubicazione aula (piano terra, primo piano, etc.)				
A2	tipologia aula (aula magna, laboratorio, etc.)				
A3	ambiente adeguato al numero degli studenti <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no osservazioni:				
A4	aula buia	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	aula luminosa/illuminata		
A5	aula sporca	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	aula pulita		
A6	acustica non buona (rimbombo, rumore, etc.)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	acustica eccellente, aula silenziosa		
A7	rumore dall'esterno (automobili, etc.)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	nessun rumore dall'esterno		
A8	rumore fuori dall'aula	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	nessun rumore fuori dall'aula		
A9	aria viziata	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	aria fresca		
A10	aula fredda	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	aula calda		
A11	- finestre - porte	piccole <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	grandi <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	chiuse <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	aperte <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
A12	dotazioni presenti - sedie - cattedra - proiettori - lavagne - condizionatori d'aria - computer - altro (specificare).....	vecchie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	nuove <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	rotte <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	integre <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
A13	disposizione delle dotazioni nell'aula (disegnare) (ad es. sedie ad anfiteatro con cattedra al centro)				
A14	docente visibile dai vari punti dell'aula <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no osservazioni:				
A15	dotazioni visibili dai vari punti dell'aula - lavagna - slide - power point - diapositive - video - altro (specificare).....	sì <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
A16	fattori di disturbo (suonano cellulari, entrano persone per leggere circolari, annunci di assemblee, etc.) <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no osservazioni:				

NOTE: (es. particolari elementi ambientali degni di annotazione)

(D) DOCENTE**1. ANAGRAFICA, MASCHIO / FEMMINA, RUOLO, ETC.****2. COMPETENZE GENERALI****NOTE**

D/CG1	collega la lezione alla precedente	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG2	è coinvolgente	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG3	favorisce la comprensione dell'argomento, è chiaro nell'esposizione	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG4	mostra abilità narrative	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG5	sa adattare la lezione al pubblico che ha di fronte (tiene una lezione "centrata sullo studente")	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG6	evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG7	organizza i contenuti, supportandoli con esempi efficaci	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG8	presenta ogni argomento da più angolazioni, mantenendosi disponibile a prospettive diverse dalla propria	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG9	ripete quanto spiegato, se necessario	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG10	fornisce agli studenti un feedback sull'apprendimento da loro conseguito (o meno)	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG11	mostra capacità di ammettere le proprie lacune o incompetenze	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG12	organizza attività in cui agli studenti sia richiesto di interagire con il materiale di studio	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG13	conclude la lezione con una sintesi su quanto affrontato, o – meglio ancora – chiedendo a qualche studente di riassumere i punti salienti trattati	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/CG14	anticipa l'argomento della lezione seguente	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	

3. "FERRI DEL MESTIERE"**NOTE**

D/FM1	usa il LNV (linguaggio non verbale) a rinforzo di quanto espresso verbalmente	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/FM2	osserva con lo sguardo gli studenti, non solo quelli delle prime file	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/FM3	evita di leggere direttamente da libri o da appunti, a meno che non si tratti di brevi citazioni o simili	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/FM4	adotta un linguaggio comprensibile agli studenti e, ove sia necessario l'utilizzo di termini più complessi, ne chiarisce sempre il significato	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/FM5	si assicura di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/FM6	modifica il tono della voce	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/FM7	introduce delle pause	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/FM8	usa in modo proficuo e senza inconvenienti i supporti didattici utili alla comprensione dei temi trattati	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/FM9	inserisce all'interno della spiegazione <i>aneddoti e storie</i> che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	

4. RAPPORTO CON GLI STUDENTI**NOTE**

D/RS1	giunge alla lezione con un po' di anticipo per "sondare il terreno" e cercare di capire il più alto numero di informazioni sulla situazione	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS2	evita un'apertura "fredda"	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS3	mostra di conoscere i nomi di vari studenti	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS4	dimostra rispetto per gli studenti e si rivolge loro in modo cordiale	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS5	riferisce agli studenti come si aspetta che usino il materiale appreso a lezione e gli argomenti presentati	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS6	chiede agli studenti di interagire attraverso domande	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS7	verifica il livello di attenzione degli studenti	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS8	mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti e affronta in modo costruttivo il loro dissenso o le loro provocazioni	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS9	aiuta gli studenti in difficoltà	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	
D/RS10	si trattiene con gli studenti qualche minuto a fine lezione	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> no	

(S) STUDENTI

S1	n. indicativo presenti in aula	
S2	impressioni generali (età, etc.)	
S3	entrano in ritardo	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no se sì, quanto? 0-15' >15'
S4	escono in ritardo	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no se sì, quanto? 0-15' >15'
S5	seguono passivamente la lezione	① ② ③ ④ ⑤ partecipano attivamente con domande, etc.
S6	fanno confusione	① ② ③ ④ ⑤ mantengono il silenzio
S7	Si distraggono	① ② ③ ④ ⑤ stanno attenti

NOTE:



SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA – FACOLTÀ DI FILOSOFIA
DIPARTIMENTO DI RICERCHE STORICO-FILOSOFICHE E PEDAGOGICHE
DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA SPERIMENTALE

(QS) QUESTIONARIO STUDENTI (febbraio 2010)

Il questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni sul modo in cui i docenti universitari fanno lezione in diverse Facoltà della Sapienza ed è parte di una ricerca di dottorato in Pedagogia Sperimentale. Il questionario è anonimo. Ti chiedo di compilarlo in modo completo.

Grazie per la collaborazione.

Dr. Annalisa Cangelosi (annalisa.cangelosi@libero.it)

Q81	Frequenti questo insegnamento in modo regolare?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
Q82	(se hai risposto "sì" o se comunque hai seguito più di una lezione) In genere le lezioni tenute da questo docente sono come la lezione di oggi, considerando lo stile usato dal docente, la partecipazione da parte degli studenti, etc.?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> non so
Q83	(se hai risposto "no") In cosa differiscono?	
Q84	In genere quanti studenti seguono questa lezione?	
Q85	Le lezioni vengono di norma svolte dal docente titolare?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
Q86	Segui con interesse le lezioni di questo docente?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q87	Le ritieni utili per la tua formazione?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q88	(se hai risposto "per niente" o "poco") Perché?	
Q89	Fai fatica a seguire queste lezioni?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q90	(se hai risposto "abbastanza" o "molto") Perché?	
Q91	(se frequenti in modo regolare o se comunque hai seguito più di una lezione) Il docente abitualmente si trattiene qualche minuto con gli studenti a fine lezione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> non frequento in modo regolare
Q92	Il docente sembra soddisfatto di fare lezione (è vivace, sorridente, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q93	Il docente espone gli argomenti in modo chiaro (mostra – pur divagando ogni tanto – di seguire un filo logico: introduzione, sviluppo del tema, conclusione)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q94	Il docente stimola l'interesse per la materia (chiede agli studenti se hanno idee diverse su quell'argomento, quali sono gli aspetti che preferiscono/che non gradiscono, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q95	(se hai risposto "abbastanza" o "molto") Come?	
Q96	Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (spona a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q97	(se hai risposto "abbastanza" o "molto") Come?	
Q98	Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q99	Il docente fa esempi pratici ed efficaci (che realmente facilitano la comprensione)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q100	(se frequenti in modo regolare o se comunque hai seguito più di una lezione) Il docente usa abitualmente sussidi didattici?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> non frequento in modo regolare
Q101	(se hai risposto "sì") Quali? <input type="checkbox"/> lavagna <input type="checkbox"/> slide <input type="checkbox"/> power point <input type="checkbox"/> diapositive <input type="checkbox"/> video <input type="checkbox"/> altro (specificare).....	
Q102	Il docente integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale (esprimendo emozioni con il viso, avvalendosi della gestualità, muovendosi per l'aula, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q103	L'aula in cui si tiene questa lezione è adeguata (si trova posto, si vede, si sente, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
Q104	(se hai risposto "per niente" o "poco") Perché?	
Q105	Quanto sei soddisfatto complessivamente di come è stato svolto finora questo insegnamento?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so

QS26	Indica gli aspetti di questo insegnamento che ritieni debbano essere migliorati:

NOTE

Tab. 33 – Tabella sottoposta ai colleghi dottorandi (comprensiva di istruzioni)

Per verificare la corrispondenza tra gli obiettivi della lezione frontale universitaria, dalla parte del docente e da quella degli studenti, nella seguente tabella ti chiedo di scrivere (nella I colonna) gli indicatori della "Scheda di osservazione di una lezione frontale universitaria" e (nella III colonna) le domande del "Questionario Studenti" che ti sembrano corrispondere meglio agli obiettivi riportati nella colonna centrale.

La versione aggiornata della "Scheda di osservazione" e del "Questionario Studenti" è riportata nel Report di febbraio 2010. Se preferisci puoi riportare solo la sigla degli indicatori e delle domande, ad es. "D/CG6" invece di scrivere "Evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti", "QS11" invece di scrivere "Il docente abitualmente si trattiene qualche minuto con gli studenti a fine lezione?", etc. N.B. Qualsiasi suggerimento è ben accetto, eventualmente puoi riportarlo in fondo alla pagina.

Per motivi logistici, ti chiedo la cortesia di completare il compito entro il 12 marzo 2010.

Grazie per la collaborazione,
Annalisa Cangelosi

INDICATORE SCHEDA DI OSSERVAZIONE	OBIETTIVO	DOMANDA QUESTIONARIO STUDENTI
	1) UTILITÀ DELLA LEZIONE	
	2) PESO EQUILIBRATO DELLA LEZIONE	
	3) POSSIBILITÀ DI DELUCIDAZIONI ULTERIORI SULLA LEZIONE	
	4) ESPOSIZIONE CHIARA DEGLI ARGOMENTI	
	5) STIMOLAZIONE DELL'INTERESSE PER LA MATERIA	
	6) STIMOLAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEGLI STUDENTI	
	7) ATTENZIONE ALLE ESIGENZE DEGLI STUDENTI	
	8) PRATICITÀ ED EFFICACIA DEGLI ESEMPI	
	9) PROFICUITÀ DEI SUSSIDI DIDATTICI USATI	
	10) INTEGRAZIONE EFFICACE TRA LINGUAGGIO NON VERBALE ED ESPOSIZIONE ORALE	
	11) ADEGUATEZZA DELL'AULA ALLA LEZIONE	

Suggerimenti:

Tab. 34 – Compilazione della tabella sottoposta ai colleghi dottorandi ad opera della dottoranda impegnata nella presente ricerca (N.B. la compilazione è stata effettuata prima di inviare la stessa tabella da compilare ai colleghi dottorandi; nessun accenno alle corrispondenze stabilite è stato fatto ai colleghi, per non influenzarne il lavoro)

INDICATORE SCHEDA DI OSSERVAZIONE	OBIETTIVO	DOMANDA QUESTIONARIO STUDENTI
D/FM9	1) UTILITÀ DELLA LEZIONE	QS7
D/CG6	2) PESO EQUILIBRATO DELLA LEZIONE	QS9
D/RS10	3) POSSIBILITÀ DI DELUCIDAZIONI ULTERIORI SULLA LEZIONE	QS11
D/CG3 – D/RS5	4) ESPOSIZIONE CHIARA DEGLI ARGOMENTI	QS13
D/CG2	5) STIMOLAZIONE DELL'INTERESSE PER LA MATERIA	QS14
D/CG12 – D/RS6	6) STIMOLAZIONE DELLA PARTECIPA- ZIONE ATTIVA DEGLI STUDENTI	QS16
D/CG5 – D/CG9 – D/CG10 – D/FM4 – D/RS4 – D/RS8 – D/RS9	7) ATTENZIONE ALLE ESIGENZE DEGLI STUDENTI	QS18

D/CG7	8) PRATICITÀ ED EFFICACIA DEGLI ESEMPI	QS19
D/FM8	9) PROFICUITÀ DEI SUSSIDI DIDATTICI USATI	QS20
D/FM1	10) INTEGRAZIONE EFFICACE TRA LINGUAGGIO NON VERBALE ED ESPOSIZIONE ORALE	QS22
A3/4/5/6/7/8/9/10 A14/15/16	11) ADEGUATEZZA DELL'AULA ALLA LEZIONE	QS23

Dal confronto tra le associazioni comuni effettuate dai colleghi e quelle che avevo proposto, emerge per la quasi totalità degli obiettivi una concordanza, soprattutto per le domande del *Questionario studenti*, in cui tale concordanza è totale.

Ciò sembra confermare la presenza di una corrispondenza tra gli elementi osservati attraverso la *Scheda di osservazione* e le domande poste agli studenti attraverso il *Questionario*.

Grazie a questa corrispondenza, in fase di elaborazione statistica si possono confrontare i dati ottenuti, da una parte, tramite l'osservazione e, dall'altra, attraverso la somministrazione dei questionari.

1) Analizziamo invece i due casi in cui è mancata *del tutto* una corrispondenza tra le scelte comuni dei colleghi e quelle della sottoscritta, sempre ricordando che tale mancanza di concordanza non riguarda le domande del *Questionario studenti*, ma solo alcuni indicatori della *Scheda di osservazione*. In particolare, tale discordanza riguarda i seguenti obiettivi.

Obiettivo 1: Utilità della lezione

La scarsa chiarezza dell'obiettivo – successivamente rilevata sia dai suggerimenti scritti dai colleghi dottorandi sia dalle interviste a cui sono stati sottoposti – ha determinato una molteplicità di interpretazioni. Conseguentemente, la scelta degli indicatori associati a questo obiettivo è stata estremamente varia e, in alcuni casi, i colleghi non hanno effettuato alcuna scelta.

Obiettivo 4: esposizione chiara degli argomenti

L'indicatore D/RS5 (Riferisce agli studenti come si aspetta che usino il materiale appreso a lezione e gli argomenti presentati), che avevo incluso, non è stato associato da nessun collega a questo obiettivo. In casi del genere, può risultare utile eliminare del tutto l'indicatore, ma è preferibile rimandare tale operazione a dopo il *try-out* degli strumenti.

2) Altri casi in cui la corrispondenza tra scelte comuni dei colleghi e scelta della sottoscritta è risultata *parziale* sono:

Obiettivo 5: Stimolazione dell'interesse per la materia

Per questo obiettivo, avevo scelto l'indicatore D/CG2 (È coinvolgente), mentre la metà dei colleghi ha optato per l'indicatore D/FM9 (Inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione).

Tuttavia, l'indicatore D/CG2 risulta al secondo posto, con quattro scelte effettuate, a testimonianza del fatto che si tratta di un elemento importante ai fini della stimolazione dell'interesse per la materia.

L'indicatore D/FM9 è stato successivamente inserito nella tabella di declinazione degli obiettivi di una lezione universitaria (si veda il paragrafo seguente), come fondamentale indicatore del sotto-obiettivo "Utilizzo di molteplici stili di spiegazione".

Obiettivo 6: stimolazione della partecipazione attiva degli studenti

Avevo scelto, tra gli altri, anche l'indicatore D/CG12 (Organizza attività in cui agli studenti sia richiesto di interagire con il materiale di studio), che però non risulta al primo posto tra quelli associati dai colleghi a

questo obiettivo, sebbene quattro colleghi su nove lo abbiano comunque indicato.

Obiettivo 7: attenzione alle esigenze degli studenti

In questo caso, erano diversi gli indicatori associabili, anche in virtù dell'ampiezza del significato di questo obiettivo. Pertanto è comprensibile che non ci sia stata totale corrispondenza tra tutti gli indicatori scelti dalla sottoscritta e dai colleghi. Nello specifico:

- D/CG5 (Sa adattare la lezione al pubblico che ha di fronte (tiene una lezione “centrata sullo studente”)) è stato indicato da quattro colleghi su nove;

- D/CG9 (Ripete quanto spiegato, se necessario) è stato scelto da tre colleghi;

- D/FM4 (Adotta un linguaggio comprensibile agli studenti e, ove sia necessario l'utilizzo di termini più complessi, ne chiarisce sempre il significato) è stato incluso da tre colleghi. Tuttavia, questo indicatore è stato in seguito modificato e riassunto in “Chiarisce sempre il significato dei termini tecnici e/o complessi”, quindi si può supporre che, nel caso di una ipotetica nuova somministrazione del “compito” ai colleghi, il presente indicatore potrebbe essere scelto in più casi;

- anche D/RS8 (Mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti e affronta in modo costruttivo il loro dissenso o le loro provocazioni) è stato associato a questo obiettivo in tre casi, ma un'ulteriore somministrazione potrebbe portare ad una variazione nel numero di scelte dei colleghi, in quanto l'indicatore è stato successivamente suddiviso in D/RS8 (Mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti) e D/RS8bis (Affronta in modo costruttivo il dissenso degli studenti o le loro provocazioni);

- D/RS9 (Aiuta gli studenti in difficoltà) non è al primo posto nelle scelte dei colleghi, ma ottiene comunque cinque associazioni a questo obiettivo.

Obiettivo 11: adeguatezza dell'aula alla lezione

In questo caso, la maggioranza dei colleghi ha individuato degli indicatori in più – rispetto a quelli che avevo selezionato – da associare all'obiettivo. Tali indicatori sono:

- A1 (ubicazione dell'aula)

- A2 (tipologia di aula)
- A11 (finestre, porte)
- A12 (dotazioni presenti)
- A13 (disposizione delle dotazioni in aula)

Inizialmente, questi indicatori non mi erano sembrati prioritari in relazione all'obiettivo, ma tale valutazione è stata rivista e tutti e cinque sono stati inclusi nella tabella di declinazione degli obiettivi di una lezione universitaria, riportata nel paragrafo seguente.

I suggerimenti dei colleghi, ove presenti, sono inclusi nella seguente tabella, affiancati dalle conseguenti azioni – di modifica, precisazione, etc. – che ho successivamente intrapreso. Per tutelare la *privacy* dei colleghi, essi vengono identificati da codici (C1, C2, etc.)

Come già accennato, oltre a considerare i suggerimenti eventualmente riportati dai colleghi in forma scritta, ho ritenuto utile sottoporli singolarmente ad una breve intervista, allo scopo di rilevare difficoltà incontrate nella compilazione, proposte di miglioramento, etc. Anche questo materiale è incorporato nella tabella 35.

Tab. 35 – Difficoltà incontrate dai colleghi dottorandi nella compilazione della tabella di corrispondenza tra indicatori della Scheda e domande del Questionario, sulla base degli Obiettivi di una lezione universitaria; loro suggerimenti e conseguenti azioni intraprese nella presente ricerca

COLLEGHI DOTTORANDI	DIFFICOLTÀ INCONTRATE DAI COLLEGHI NELLA COMPILAZIONE DELLA TABELLA	SUGGERIMENTI DEI COLLEGHI	AZIONI SUCCESSIVAMENTE INTRAPRESE NELLA RICERCA
C1	Obiettivo 1: sembra riguardare solo lo studente, non il docente	Obiettivo 1: chiarire meglio	Vd. (nel paragrafo seguente) modifica della definizione del primo obiettivo sulla base dei suggerimenti del collega C10
C2	Obiettivi 1 e 2: poco chiari. In particolare,	Obiettivi 1 e 2: chiarire meglio	Vd. (nel paragrafo seguente) mo-

	il primo sembra riguardare solo lo studente (non il docente), viceversa il secondo		difica della definizione del primo e del secondo obiettivo sulla base dei suggerimenti, rispettivamente, dei colleghi C10 e C5
C3	–	–	–
C4	–	<p>1) Nella tabella di associazione tra domande del Questionario studenti e indicatori della Scheda di osservazione, aggiungere altri due obiettivi:</p> <p>– Obiettivo 12: stimolazione dell'attenzione (in cui associare QS9 a D/CG1-13-14, D/FM3-6-7, D/RS2-7)</p> <p>– Obiettivo 13: promozione dello spirito critico (in cui associare QS14 a D/CG8-11)</p>	<p>1) I due nuovi obiettivi proposti sono stati inseriti nella tabella di declinazione degli obiettivi di una lezione universitaria(Vd. paragrafo seguente), come declinazioni del sesto obiettivo generale "stimolazione della partecipazione attiva degli studenti". Per l'associazione dell'"obiettivo 12", non è stata però accettata la scelta QS9 (Fai fatica a seguire queste lezioni?), in quanto si è ritenuta più appropriata la domanda QS18 (Il docente si mostra</p>

			attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?)
		2) Nella Scheda di osservazione, parte "Studenti", aggiungere la voce "escono prima" (da quantificare come le voci "entrano in ritardo" ed "escono in ritardo")	2) Aggiunta la voce suggerita
		3) Nel Questionario studenti:	3) Nel Questionario studenti:
		– QS4: "In genere quanti studenti circa seguono questa lezione?" (aggiungere "circa")	– QS4: aggiunto "circa"
		– QS5: aggiungere "il docente "diserta" delegando o "invita" qualcun altro ogni tanto?"	– QS5: aggiunta la voce suggerita, inserendo anche la specificazione "(se hai risposto "no")"
		– QS8 e QS10: integrare "(se hai risposto "per niente" o "po-	– QS8 e QS10: eliminata del tutto la specificazione (lasciato solo

		<p>co"))", aggiungendovi anche "molto", quindi: "(se hai risposto "per niente", "poco" o "molto")"</p> <p>– QS11 e QS20: cancellare la specificazione "(se frequenti in modo regolare o se comunque hai seguito più di una lezione)"</p> <p>– QS14: suddividere la singola domanda in due domande: "Il docente chiede agli studenti se hanno</p>	<p>"Perché?"), in modo da comprendere tutte e quattro le alternative</p> <p>– QS11 e QS 20: non accettato il suggerimento, perché la domanda è rivolta solo a chi frequenta in modo regolare e l'alternativa di risposta "non frequento in modo regolare" è solo una scelta stilistica, per consentire a tutti gli studenti il completamento del Questionario in ogni sua parte. Si sarebbe potuto scrivere "se non frequenti in modo regolare, passa alla domanda successiva", ma la sostanza non sarebbe cambiata</p> <p>– QS14: suddivisa in due la domanda, precisando "...idee diverse sugli argomenti spiegati", invece</p>
--	--	--	---

		idee diverse su quell'argomento?" e "Il docente stimola l'interesse per la materia (chiede agli studenti quali sono gli aspetti che preferiscono/che non gradiscono, etc.?)"	di "...idee diverse su quell'argomento", in quanto – essendo ora una domanda a sé stante – può risultare più chiara formulata in questo modo
C5	<p>– Obiettivo 1: riguarda solo lo studente, non il docente</p> <p>– Obiettivo 2: poco chiaro</p>	<p>1) Obiettivo 1: chiarire meglio</p> <p>2) Obiettivo 2: modificare in "Equilibrio dei contenuti della lezione"</p> <p>3) Scheda di osservazione: non è adattabile a tutti i contesti delle lezioni frontali, in quanto gli elementi osservabili in gran parte sono dipendenti dal numero di studenti presenti in aula (Vd. ad esempio l'indicatore D/RS3</p>	<p>1) Vd. (nel paragrafo seguente) modifica della definizione del primo obiettivo sulla base dei suggerimenti del collega C10</p> <p>2) Modificata la definizione del secondo obiettivo in base al suggerimento offerto</p> <p>3) Era stato già specificato sin dall'inizio della ricerca che le lezioni osservate sarebbero state solo quelle tenute in aule da medie a grandi – sia perché la tipologia di lezione analizzata nella presente ricerca è quella</p>

		<p>“Mostra di conoscere i nomi di vari studenti”).</p> <p>Quindi bisognerebbe scegliere di osservare lezioni che abbiano un numero di studenti simile entro un certo margine (ad esempio, tra 40 e 60)</p>	<p>frontale rivolta a gruppi numerosi di studenti (non laboratori, etc.), sia per motivi tecnici legati al tipo di osservazione (non partecipante e non percepita).</p> <p>Il suggerimento è comunque utile ai fini di una definizione più precisa dei limiti entro i quali condurre l'osservazione.</p> <p>Nello specifico, non potendo stabilire in anticipo e con certezza il numero di studenti presenti in aula al momento dell'osservazione, in fase di elaborazione dei dati si può operare una distinzione tra le lezioni a cui hanno preso parte, ad esempio, meno/più di 100 persone, etc.</p>
C6	Obiettivo 6: poco chiaro	Obiettivo 6: chiarire meglio	L'obiettivo 6 è stato chiarito grazie alla sua declinazione in sotto-obiettivi

C7	Obiettivo 2: poco chiaro	Obiettivo 2: chiarire meglio	Vd. (nel paragrafo seguente) modifica della definizione del secondo obiettivo sulla base del suggerimento del collega C5
C8	Obiettivo 1: poco chiaro	<p>1) Obiettivo 1: chiarire meglio</p> <p>2) Obiettivo 2: modificare in “Autosufficienza della lezione da un punto di vista dei contenuti”</p> <p>3) Obiettivo 5: aggiungere il sotto-obiettivo “Stimolazione dell’interesse per il contesto culturale vicino alla materia”</p>	<p>1) Vd. (nel paragrafo seguente) modifica della definizione del primo obiettivo sulla base dei suggerimenti del collega C10</p> <p>2) L’obiettivo 2 è stato modificato sulla base del suggerimento del collega C5, suggerimento che, comunque, risulta molto simile a quello qui proposto</p> <p>3) Aggiunto il sotto-obiettivo proposto</p>
C9	–	–	–

<p>C10 (N.B. non ha compilato la tabella, ma ha comunque fornito del suggerimenti)</p>	<p>–</p>	<p>1) Obiettivo 1: modificare in “Risvolti concreti o operativi all’interno della lezione”</p> <p>2) Obiettivo 2: rivederlo in modo diverso</p> <p>3) In generale, gli obiettivi devono essere chiari per arginare il più possibile la soggettività, in quanto l’osservatore sarà uno solo (la dottoranda impegnata nella ricerca)</p> <p>4) Giustificare a livello teorico ogni obiettivo, supportandolo con teorie (di didattica) di riferimento, al fine di contenere la soggettività dell’osservatore e migliorare la scientificità della</p>	<p>1) Modificata la definizione del primo obiettivo sulla base del suggerimento offerto</p> <p>2) Vd. (nel paragrafo seguente) modifica della definizione del secondo obiettivo sulla base del suggerimento del collega C5</p> <p>3) Gli obiettivi che risultavano poco chiari sono stati modificati sulla base dei suggerimenti offerti dai colleghi dottorandi</p> <p>4) Era stato già fatto (cfr. la Parte prima del presente lavoro)</p>
--	----------	---	--

		<p>scelta di obiettivi e indicatori</p> <p>5) Somministrazione Questionario studenti: per evitare di intervistare direttamente gli studenti che si fermano alla fine, che sono in genere i più interessati, individuare durante la lezione alcuni studenti in modo casuale e sottoporre al loro, alla fine della lezione, il Questionario. Nel caso la lezione preveda una pausa intermedia, questa può essere l'occasione per anticipare agli studenti individuati la richiesta di collaborazione nella compilazione del Questionario alla fine della lezione</p>	<p>5) Accettato il suggerimento</p>
--	--	--	-------------------------------------

2.3. Declinazione degli obiettivi di una lezione universitaria

Avvalendosi, in parte, dei suggerimenti offerti dai colleghi dottorandi, nella seguente tabella si è proceduto a declinare in sotto-obiettivi gli obiettivi generali di una lezione universitaria¹¹.

Per ognuno di essi, sono stati individuati gli indicatori della *Scheda di osservazione* e le domande del *Questionario studenti* corrispondenti. È importante notare che alcuni indicatori possono rientrare in sotto-obiettivi diversi, a seconda di quale delle loro sfaccettature viene presa in considerazione, come emerge dalla tabella 36.

Tale declinazione è risultata utile, in seguito, per effettuare in modo logico il confronto tra i dati raccolti nella somministrazione dei *Questionari studenti* e quelli ricavati dall'osservazione delle lezioni (si vedano al proposito i risultati dell'analisi del *try-out*, nel Capitolo quarto, e quelli della somministrazione definitiva, nel Capitolo sesto).

Tab. 36 – Declinazione in sotto-obiettivi degli obiettivi (generali) di una lezione universitaria e corrispondenti indicatori della Scheda e domande del Questionario (sulla base della versione degli strumenti del mese di febbraio 2010)

OBIETTIVI	INDICATORI SCHEDA DI OSSERVAZIONE	DOMANDE QUESTIONARIO STUDENTI
1) Risvolti concreti o operativi all'interno della lezione <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Utilizzo di altre forme funzionali di spiegazione, oltre a quella "tradizionale"	D/FM9: inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	QS19: Il docente fa esempi pratici ed efficaci (che realmente facilitano la comprensione)?

¹¹ Il primo e il secondo obiettivo, che erano risultati poco chiari ai colleghi dottorandi, sono stati ridefiniti sulla base dei suggerimenti offerti da alcuni di loro.

Utilità della lezione	D/CG7: organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci	QS7: Le ritieni utili [le lezioni] per la tua formazione?
2) Equilibrio dei contenuti della lezione <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Numero equilibrato degli argomenti affrontati	D/CG6: evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti	QS9: Fai fatica a seguire queste lezioni?
Sufficiente tempo dedicato ad ogni tematica	D/CG9: ripete quanto spiegato, se necessario	QS19: Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?
3) Possibilità di delucidazioni ulteriori sulla lezione <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Possibilità di interloquire con il docente oltre il termine della lezione	D/RS10: si trattiene con gli studenti qualche minuto a fine lezione	QS11: (se frequenti in modo regolare o se comunque hai seguito più di una lezione) Il docente <u>abitualmente</u> si trattiene qualche minuto con gli studenti a fine lezione?
Possibilità di spiegazioni supplementari sui contenuti spiegati	D/CG9: ripete quanto spiegato, se necessario	QS19: Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?

4) Esposizione chiara degli argomenti <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Esposizione priva di divagazioni inutili	D/CG4: mostra abilità narrative	QS13: Il docente espone gli argomenti in modo chiaro (mostra – pur divagando ogni tanto – di seguire un filo logico: introduzione, sviluppo del tema, conclusione)?
Stimolazione alla metabolizzazione dei contenuti della lezione	D/CG3: favorisce la comprensione dell'argomento	QS14bis: Il docente stimola l'interesse per la materia (chiede agli studenti quali sono gli aspetti che preferiscono/che non gradiscono, etc.)?
Chiarezza sul modo di applicazione di quanto studiato a lezione	D/RS5: riferisce agli studenti come si aspetta che usino il materiale appreso a lezione e gli argomenti presentati	QS16: Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (sprona a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?
5) Stimolazione dell'interesse per la materia <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Coinvolgimento in quanto spiegato	D/CG2: è coinvolgente	QS14bis: Il docente stimola l'interesse per la materia (chiede agli studenti quali sono gli aspetti che preferiscono/che non gradiscono, etc.)?

Utilizzo di molteplici stili di spiegazione	D/FM9: Inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	QS13: Il docente espone gli argomenti in modo chiaro (mostra – pur divagando ogni tanto – di seguire un filo logico: introduzione, sviluppo del tema, conclusione)?
Stimolazione dell'interesse per il contesto culturale vicino alla materia	D/CG8: presenta ogni argomento da più angolazioni senza imporre una di esse come assoluta	QS14: Il docente chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati?
6) Stimolazione della partecipazione attiva degli studenti <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Possibilità di interazione pratica con i contenuti della lezione	D/CG12: organizza attività in cui agli studenti sia richiesto di interagire con il materiale di studio	QS16: Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (sprona a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?
Stimolazione degli interventi dei discenti	D/RS6: chiede agli studenti di interagire attraverso domande	Idem come sopra
Stimolazione dell'attenzione	D/CG1: collega la lezione alla precedente D/CG13: conclude la lezione con una sintesi su quanto affrontato D/CG13bis: chiede a qualche studente di riassumere, a fine lezione, i punti salienti trattati	QS18: Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?

	<p>D/CG14: anticipa l'argomento della lezione seguente</p> <p>D/FM3: evita di leggere direttamente da libri o da appunti, a meno che non si tratti di brevi citazioni o simili</p> <p>D/FM6: modifica il tono della voce</p> <p>D/FM7: introduce delle pause</p> <p>D/RS2: evita un'apertura "fredda"</p> <p>D/RS7: verifica il livello di attenzione degli studenti</p>	
Promozione dello spirito critico	<p>D/CG8: presenta ogni argomento da più angolazioni senza imporre una di esse come assoluta</p> <p>D/CG11: mostra capacità di ammettere le proprie lacune o incompetenze</p>	<p>QS14: Il docente chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati?</p>
7) Attenzione alle esigenze degli studenti <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Adattamento della spiegazione ai discenti	<p>D/CG5: sa adattare la lezione al pubblico che ha di fronte (tiene una lezione "centrata sullo studente")</p>	<p>QS18: Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?</p>
Ripetizione dei concetti spiegati	<p>D/CG9: ripete quanto spiegato, se necessario</p>	<p>Idem come sopra</p>
Conferma della corretta comprensione, o meno,	<p>D/CG10: fornisce agli studenti un <i>feedback</i></p>	<p>QS16: Il docente stimola la partecipazione</p>

degli argomenti trattati	sull'apprendimento da loro conseguito (o meno)	ne attiva degli studenti (sprona a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?
Spiegazione della terminologia più specifica	D/FM4: chiarisce sempre il significato dei termini tecnici e/o complessi	QS18: Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?
Rispetto e cordialità nel rapporto con i discenti	D/RS4: dimostra rispetto per gli studenti e si rivolge loro in modo cordiale	QS12: Il docente sembra soddisfatto di fare lezione (è vivace, sorridente, etc.)?
Attenzione alle opinioni degli studenti	D/RS8: mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti	QS14: Il docente chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati?
Capacità di gestire in modo funzionale le dinamiche provocatorie o di disaccordo dei discenti	D/RS8bis: affronta in modo costruttivo il dissenso degli studenti o le loro provocazioni	QS16: Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (sprona a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?
Sostegno agli studenti che si trovano in un problema	D/RS9: aiuta gli studenti in difficoltà	QS18: Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?

8) Praticità ed efficacia degli esempi <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Validità degli esempi portati	D/CG7: organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci	QS19: Il docente fa esempi pratici ed efficaci (che realmente facilitano la comprensione)?
Funzionalità delle storie e degli aneddoti raccontati	D/FM9 (Inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione)	QS13: Il docente espone gli argomenti in modo chiaro (mostra – pur divagando ogni tanto – di seguire un filo logico: introduzione, sviluppo del tema, conclusione)?
9) Proficuità dei sussidi didattici usati <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Sostegno dei supporti didattici alla spiegazione del docente	D/FM8: usa in modo proficuo e senza inconvenienti i supporti didattici utili alla comprensione dei temi trattati	QS20: (se frequenti in modo regolare o se comunque hai seguito più di una lezione) Il docente usa <u>abitualmente</u> sussidi didattici?
Condizione delle dotazioni presenti	A15: dotazioni visibili dai vari punti dell'aula	Idem come sopra
10) Integrazione efficace tra linguaggio non verbale ed esposizione orale <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Utilizzo di postura, gestualità e distanze come enfaticizzazione della spiegazione	D/FM1: usa il LNV (linguaggio non verbale) a rinforzo di quanto espresso verbalmente	QS22: Il docente integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale

		(esprimendo emozioni con il viso, avvalendosi della gestualità, muovendosi per l'aula, etc.)?
Uso tecnico della voce (volume, tono, etc.) funzionale ai fini della spiegazione	D/FM5: si assicura di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula D/FM6: modifica il tono della voce D/FM7: introduce delle pause	Idem come sopra
11) Adeguatezza dell'aula alla lezione <i>Sotto-obiettivi:</i>		
Adeguatezza dell'ubicazione al numero degli studenti e al tipo di lezione svolta (es. se è una lezione in cui si svolgono anche dei lavori di gruppo, dovrebbe essere situata al piano terra con la possibilità di utilizzo del giardino, se presente)	A1: ubicazione dell'aula	QS23: L'aula in cui si tiene questa lezione è adeguata (si trova posto, si vede, si sente, etc.)?
Adeguatezza della tipologia dell'aula rispetto al numero degli studenti e al tipo di lezione svolta (es. se vengono proiettati dei video, l'aula dovrebbe essere un'aula magna ad anfiteatro con al centro lo schermo di proiezione)	A2: tipologia di aula	Idem come sopra
Adeguatezza dell'ambiente alla quanti-	A3: ambiente adeguato al numero degli studenti	Idem come sopra

tà di studenti presenti (es. possibilità per tutti di sedersi, prendere appunti, etc.)		
Luminosità almeno sufficiente a svolgere (docente) e a seguire (studenti) la lezione senza sforzi	A4: luminosità o meno dell'aula	Idem come sopra
Ambiente pulito	A5: pulizia o meno dell'aula	Idem come sopra
Acustica almeno sufficiente a farsi sentire senza fatica (docente) e a sentire da ogni punto dell'aula (studenti)	A6: acustica dell'aula	Idem come sopra
Assenza o scarsità di rumori dall'esterno	A7: rumore o meno dall'esterno	Idem come sopra
Assenza o scarsità di rumori fuori dall'aula	A8: rumore o meno fuori dall'aula	Idem come sopra
Sufficiente ossigenazione dell'aula	A9: aria viziata o fresca	Idem come sopra
Aula fresca nei mesi caldi e calda nei mesi freddi	A10: aria fredda o calda	Idem come sopra
Finestre e porte funzionanti in modo regolare	A11: stato delle finestre e porte	Idem come sopra
Dotazioni funzionanti in modo regolare	A12: stato delle dotazioni presenti	Idem come sopra
Adeguatezza della disposizione delle dotazioni ri-	A13: disposizione delle dotazioni nell'aula	Idem come sopra

spetto al tipo di lezione (es. se l'aula è molto grande, le sedie dovrebbero essere disposte ad anfiteatro con la cattedra al centro)		
Possibilità di farsi vedere da tutti gli studenti (docente) e di osservare il docente mentre spiega (studenti) in ogni punto dell'aula	A14: visibilità del docente dai vari punti dell'aula	Idem come sopra
Possibilità, per tutti gli studenti, di vedere le dotazioni utilizzate in ogni punto dell'aula	A15: visibilità delle dotazioni dai vari punti dell'aula	Idem come sopra
Assenza di fattori di disturbo (persone che entrano durante la lezione, etc.)	A16: fattori di disturbo	Idem come sopra

2.4. Caratteristiche della popolazione di riferimento e campionamento

In questa ricerca di dottorato, la *popolazione di riferimento* è costituita dai docenti universitari in servizio presso la Sapienza Università di Roma.

Per quanto riguarda il *campione*, inizialmente (giugno 2009), come campione erano stati individuati i docenti universitari disponibili, in servizio presso la Sapienza Università di Roma, nei tre Corsi di laurea seguenti:

- 1) Corso di Laurea in Scienze biologiche – Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali;
- 2) Corso di Laurea in Lingue e culture del mondo moderno – Facoltà di Lettere e Filosofia;
- 3) Corso di Laurea in Scienze giuridiche – Facoltà di Giurisprudenza.

Questa scelta era stata effettuata basandosi sulla prima Nota di indirizzo alla Legge 15 maggio 1997, n. 127, relativa all'autonomia didattica, inviata il 16 giugno 1998 dall'allora Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, Luigi Berlinguer, ai Rettori delle università e ai Direttori degli istituti universitari. In essa, erano definite cinque "macro-aree" in cui i corsi di studio venivano accorpati, "per preminenti ragioni di semplificazione procedurale e di operatività" in vista dell'emanazione dei rispettivi "decreti di area":

- 1) area sanitaria;
- 2) area scientifica e scientifico-tecnologica;
- 3) area umanistica;
- 4) area delle scienze giuridiche, economiche, politiche e sociali;
- 5) area dell'ingegneria e dell'architettura¹².

Per la definizione del campione, erano state scelte tre facoltà (una dell'area scientifica e scientifico-tecnologica, una dell'area umanistica ed una dell'area delle scienze giuridiche, economiche, politiche e sociali), escludendo a priori le facoltà di più recente istituzione, come Psicologia, Sociologia, Scienze della comunicazione, etc., e le facoltà facenti parte dell'area sanitaria e di quella dell'ingegneria e dell'architettura (in cui la didattica – in virtù delle specificità degli insegnamenti offerti – si svolge spesso in forma di laboratorio e/o altre attività pratiche).

All'interno di ognuna delle tre facoltà selezionate, era stato individuato il Corso di laurea (primo livello) con il maggior numero di studenti immatricolati e iscritti al primo anno nell'A.A. 2007/2008, sulla base dei dati forniti dal servizio statistico "InfoSapienza"¹³.

Nel caso della facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, il Corso di laurea in Matematica risultava essere il primo in ordine di immatricolazioni ed iscrizioni, tuttavia era stato scelto quello in Scienze biologiche, in quanto la biologia è stata più fortemente influenzata dalle

¹² A titolo informativo, si consideri la classificazione riportata nel mese di ottobre 2011 sul sito del MIUR (http://off.miur.it/pubblico.php/ricerca/show_form/p/miur), che distingue i seguenti raggruppamenti per le classi di laurea: Area Sanitaria, Area Scientifica, Area Sociale, Area Umanistica.

¹³ <http://www.uniroma1.it/infostat/scheda.php?aa=2008&lk=1>

Questo sito internet non è più attivo e nella nuova sezione del portale della Sapienza che fornisce queste informazioni (<http://www2.uniroma1.it/infostat/>) i dati disponibili partono dall'A.A. 2008/2009.

innovazioni tecnologiche in corso negli ultimi decenni, per cui sarebbe potuta risultare più interessante per la verifica di un eventuale “contrasto” tra mutamenti tecnologici e didattica tradizionale.

Successivamente (febbraio 2010), era stato delimitato il campo di studio, stabilendo di osservare esclusivamente le lezioni del secondo anno dei Corsi di laurea scelti, dal momento che il primo anno presenta generalmente caratteristiche di “assestamento” (essendo gli studenti ancora matricole), mentre il terzo – nei Corsi di laurea triennale – è già una fase di conclusione in vista del conseguimento della laurea. Il secondo anno, pertanto, risulta più “stabile”. Tutto questo considerando anche il fatto che, come già anticipato, la ricerca prevede la somministrazione di un *Questionario* ad alcuni studenti presenti alle varie lezioni osservate, per cui – venendo loro chiesta in parte una valutazione della didattica del docente – sembrava opportuno che a rispondere fossero studenti non completamente inesperti come le matricole, ma neanche già proiettati nella stesura della tesi come quelli del terzo anno.

Dopo un confronto con il Collegio di Dottorato e anche in virtù delle difficoltà riscontrate nella selezione degli insegnamenti da osservare presso la facoltà di Lettere e Filosofia¹⁴, si è optato per alcune ulteriori modifiche nella definizione del campione, che risulta pertanto ridimensionato come segue.

Sono state scelte le tre facoltà – Economia, Giurisprudenza, Ingegneria¹⁵ – che, sulla base dei dati forniti dal servizio statistico “InfoSapienza”¹⁶, sono risultate con il maggior numero di iscritti negli anni successivi al primo¹⁷ (Tab. 37), escludendo la facoltà di Medicina e Chirurgia 1,

¹⁴ In cui i Corsi di laurea non prevedono, in modo ben definito, insegnamenti obbligatori per ciascun anno di Corso, come invece avviene – ad esempio – presso le facoltà di Giurisprudenza e di Scienze MM.FF.NN.

¹⁵ Dall’1 novembre 2010 (data di avvio del riassetto della struttura delle facoltà e dei dipartimenti della Sapienza Università di Roma), alla ex-facoltà di Ingegneria corrisponde la facoltà di Ingegneria civile e industriale.

¹⁶ <http://www.uniroma1.it/infostat/scheda.php?aa=2010&lk=2>

Questo sito non è più attivo, ma i dati possono essere consultati nella nuova sezione del portale della Sapienza dedicato a questo tipo di informazioni (<http://www2.uniroma1.it/infostat/>).

¹⁷ Tale scelta è stata motivata dal fatto che, come già accennato, la ricerca si concentra sulle lezioni del secondo anno.

in quanto il principale Corso di laurea al suo interno (Medicina e Chirurgia) è articolato su un percorso sessennale e non quinquennale come gli altri inclusi nella presente ricerca (che siano a percorso unitario di cinque anni, come Giurisprudenza, o suddivisi in un triennio di base seguito da un biennio di approfondimento, come Ingegneria ed Economia).

Tab. 37 – Sapienza Università di Roma, Iscritti negli anni successivi al primo, suddivisi per facoltà, nell'A.A. 2009/2010¹⁸

Sapienza Università di Roma Facoltà	Iscritti anni successivi al primo (A.A. 2009/2010)
Architettura	16
Architettura Ludovico Quaroni	6.045
Architettura Valle Giulia	4.301
Economia	7.567
Farmacia	2.680
Filosofia	1.858
Giurisprudenza	8.641
Ingegneria	12.129
Ingegneria aeronautica e dello spazio	12
Ingegneria dell'informazione	224
Interfacoltà	2.643
Lettere e Filosofia	7.549
Lettere e filosofia	95
Medicina e chirurgia 1	11.269
Medicina e chirurgia 2	1.952
Psicologia 1	5.720
Psicologia 2	3.314
Scienze della comunicazione	3.989
Scienze matematiche, fisiche e naturali	7.404

¹⁸ Elaborazione del servizio informatico della Sapienza (<http://www2.uniroma1.it/infostat/>).

Scienze politiche	4.644
Scienze statistiche	1.018
Scienze umanistiche	6.976
Scuola di archivisti e bibliotecari	228
Scuola di ingegneria aerospaziale	104
Sociologia	2.677
Studi orientali	2.068
Ateneo [per tipologie corsi]	105.121

Bisogna precisare che è stata inclusa la facoltà di Ingegneria in quanto le attività di laboratorio e simili (che ne avevano provocato l'esclusione nella prima fase di campionamento) sono maggiormente concentrate nel biennio di specializzazione, le cui lezioni però sono state escluse dall'ambito di questa ricerca, che si concentra su quelle del secondo anno.

Dopo una consultazione con il Collegio di Dottorato (marzo 2010), si è preferito limitare ulteriormente il campione, concentrandosi sui soli insegnamenti obbligatori ed escludendo quelli facoltativi, che – ad esempio nella facoltà di Ingegneria – concernono anche attività di laboratorio.

Ne consegue che il campione (di tipo non probabilistico di giudizio) – definitosi nel marzo 2010 – è composto dalle lezioni tenute da docenti universitari titolari degli insegnamenti obbligatori in servizio presso la Sapienza Università di Roma al secondo anno di Corsi di laurea di cui si indicano solo le relative facoltà, per impedire l'identificazione dei docenti e tutelare la loro *privacy*:

- a) facoltà di Economia;
- b) facoltà di Giurisprudenza;
- c) facoltà di Ingegneria civile e industriale¹⁹.

In conclusione, una puntualizzazione sugli strumenti di rilevazione impiegati in rapporto alle facoltà incluse nel campione.

Alcuni ricercatori suggeriscono, in ambito universitario, l'adattamento degli strumenti alle diverse facoltà per una migliore valu-

¹⁹ In questa sede si riporta direttamente la nuova denominazione della facoltà di Ingegneria ("Ingegneria civile e industriale"), sebbene ufficialmente tale variazione risalga all'1 novembre 2010.

tazione della didattica²⁰. Tuttavia, nel presente lavoro – che non pretende in alcun modo di proporsi come definitivo, ma, anzi, vuole essere un contributo per lo sviluppo di studi successivi (nei quali eventualmente operare dei miglioramenti anche agli strumenti) – si è optato di non apportare modifiche in tal senso. Innanzitutto, perché nella presente indagine non ci si è posti lo scopo di valutare, bensì quello di cogliere e registrare alcuni elementi che compongono la lezione. In secondo luogo, per la mancanza – da parte della sottoscritta – di una formazione pregressa nei tre ambiti specifici che caratterizzano le tre suddette facoltà, il che avrebbe potuto compromettere l'analisi contenutistica delle lezioni.

Passiamo ora ad analizzare le fasi che hanno condotto all'affinamento degli strumenti di rilevazione fino alla stesura definitiva e alla relativa somministrazione.

²⁰ Ad esempio, Semeraro (2005, p.60) ritiene che “a forme di valutazione della didattica derivanti dall'applicazione di strumenti generalizzati e standardizzati, vanno affiancate forme che tengano conto delle diverse modalità di insegnamento e della diversità delle facoltà”.

Capitolo terzo

L'esercitazione all'uso degli strumenti

Su suggerimento del Collegio di Dottorato, prima di effettuare il *try-out* della *Scheda di osservazione* e del *Questionario studenti*, è stata condotta una esercitazione all'uso degli strumenti nel corso di quattro lezioni del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione.

Tale esercitazione si è svolta tra la fine di aprile e l'inizio di maggio del 2010 ed ha interessato quattro insegnamenti, in ognuno dei quali è stata effettuata una osservazione e relativa somministrazione dei questionari agli studenti. Ciò ha rappresentato un vantaggio ai fini del successivo *try-out*, soprattutto per:

1) addestrarsi all'utilizzo della *Scheda di osservazione*, in particolar modo per quanto concerne le tempistiche da seguire nell'inserimento delle informazioni richieste. Ad esempio, è risultato utile registrare quelle dell'ambiente-aula all'inizio o alla fine della lezione, per potersi concentrare su quelle relative all'osservazione del docente e degli studenti nel corso della lezione stessa;

2) verificare eventuali indicatori della *Scheda* o domande del *Questionario* da eliminare o integrare. Eliminare, perché superflui/e, come ad esempio l'indicatore "escono in ritardo" nella parte della *Scheda* relativa agli studenti. Integrare, in quanto non completi, come ad esempio alcune voci sull'ambiente-classe (banchi, attaccapanni, estintori, etc.) tra le dotazioni presenti nella parte della *Scheda* relativa all'ambiente). Oppure la voce "libri", aggiunta nella domanda del *Questionario* sui supporti didattici utilizzati dal docente.

3.1. Operazionalizzazione degli indicatori della Scheda di osservazione di una lezione universitaria

Prima di intraprendere l'Esercitazione all'uso degli strumenti, per evitare che l'osservazione – condotta esclusivamente dalla sottoscritta – risultasse influenzata da pregiudizi e opinioni personali¹, si è proceduto

¹ Ricordando tuttavia quanto chiarito al proposito a pagina 305 e ss.

all'operazionalizzazione degli indicatori della *Scheda di osservazione di una lezione universitaria*. Tale operazionalizzazione ha interessato, in particolare, la sezione fulcro della *Scheda*, ovvero quella relativa al docente, fungendo le altre (informazioni logistiche, caratteristiche dell'aula e alcuni aspetti sugli studenti) da contorno.

Nelle tabelle 38-39-40, vengono riportati i criteri di misurazione degli indicatori riguardanti le competenze generali del docente, i "ferri del mestiere" di cui si avvale nel corso della lezione e il suo rapporto con gli studenti.

Alcuni indicatori, per i quali non è necessario aggiungere alcun criterio di misurazione (in quanto già di per sé visibili o calcolabili), sono comunque presenti nelle tabelle, con uno segno meno ("–") nello spazio dedicato ai suddetti criteri.

Tab. 38 – Operazionalizzazione della sezione della *Scheda* sulle competenze generali del docente

(D) DOCENTE

COMPETENZE GENERALI

CRITERI DI MISURAZIONE

CODICE	INDICATORE	SÌ	NO
D/CG1	collega la lezione alla precedente	<ul style="list-style-type: none"> – Riassume – o chiede ad uno o più studenti di riassumere – il contenuto della lezione precedente – Pone ai discendenti delle domande (oralmente o in forma scritta) su quanto spiegato nella lezione precedente – Usa espressioni come: "La volta scorsa abbiamo analizzato... oggi vedremo..." 	<ul style="list-style-type: none"> – Inizia la lezione partendo subito dall'argomento nuovo – Non verifica, attraverso domande, che gli studenti abbiano assimilato il contenuto delle lezioni precedenti – Non fornisce riferimenti e/o connessioni con quanto spiegato nel corso delle lezioni precedenti

D/CG2	è coinvolgente	<ul style="list-style-type: none"> – “Recita” la lezione in modo “teatrale”, usando l’umorismo per rendere la spiegazione divertente e “spronare” anche gli studenti più timidi ad intervenire con domande, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tiene la lezione senza preoccuparsi di stimolare la partecipazione e l’interesse dei discenti, ma occupandosi solo di esprimere il contenuto da spiegare in forma di monologo
D/CG3	favorisce la comprensione dell’argomento	<ul style="list-style-type: none"> – Usa indicatori per facilitare la comprensione della struttura della lezione e il passaggio da un argomento all’altro, ad esempio: “La prima (seconda, terza, etc.) obiezione...”, “Come abbiamo appena evidenziato...”, “Ora possiamo passare a...” – Ripete e periodicamente riassume i punti-chiave 	<ul style="list-style-type: none"> – Non sottolinea i punti-chiave della spiegazione che potrebbero agevolare nei discenti la comprensione della struttura della lezione – Non ripete i concetti principali, né fornisce – di tanto in tanto – delle sintesi su quanto spiegato
D/CG4	è chiaro nell’esposizione	<ul style="list-style-type: none"> – Parla in modo succinto e semplice 	<ul style="list-style-type: none"> – È prolisso
D/CG5	mostra abilità narrative	<ul style="list-style-type: none"> – Gli esempi che porta, così come gli aneddoti e le storie che racconta, oppure le domande che pone o a cui risponde, etc. non gli fanno perdere il filo di ciò che deve spiegare 	<ul style="list-style-type: none"> – Fatica a riprendere il filo della spiegazione, dopo aver raccontato un aneddoto o una storia, oppure dopo aver portato uno o più esempi

D/CG6	sa adattare la lezione al pubblico che ha di fronte (tiene una lezione “centrata sullo studente”)	<ul style="list-style-type: none"> – Usa un linguaggio colloquiale – Usa esempi vicini al contesto degli studenti 	<ul style="list-style-type: none"> – Usa un linguaggio retorico e altisonante – Non si avvale dell’esperienza di vita quotidiana dei discenti nell’elaborazione degli esempi che porta
D/CG7	evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti	<ul style="list-style-type: none"> – Si focalizza su pochi temi per ogni lezione (da 5 a 9 temi al massimo) 	<ul style="list-style-type: none"> – Tiene una lezione molto carica di contenuti (i temi fondamentali trattati sono più di 10)
D/CG8	organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci	<ul style="list-style-type: none"> – Porta esempi pratici (con o senza l’ausilio di supporti audiovisivi), anche estratti dalla propria esperienza 	<ul style="list-style-type: none"> – Usa in prevalenza esempi astratti poco comprensibili per i discenti (i quali, quando il docente si avvale di tali esempi, si distraggono, smettono di prendere appunti, etc.)
D/CG9	presenta ogni argomento da più angolazioni senza imporre una di esse come assoluta	<ul style="list-style-type: none"> – Usa espressioni come: “Osserviamo questo argomento da un altro punto di vista...”, “In contrasto con quanto affermato in precedenza...”, “Qualcuno ha un’idea diversa in proposito?” 	<ul style="list-style-type: none"> – Offre un solo punto di vista su quanto spiega, senza chiedere né accettare opinioni diverse sugli argomenti che tratta
D/CG10	ripete quanto spiegato, se necessario	<ul style="list-style-type: none"> – “Se necessario”: se richiesto da uno o più studenti; se nota che si distraggono 	<ul style="list-style-type: none"> – Non ripete quanto spiega, né di tanto in tanto né se richiesto da uno o

		no; periodicamente dopo i primi venti minuti (dopo i quali il livello di attenzione comincia a decrescere); quando definisce concetti tecnici	più discenti
D/CG10	fornisce agli studenti un <i>feedback</i> sull'apprendimento da loro conseguito (o meno)	<ul style="list-style-type: none"> – Reagisce diversamente a seconda della correttezza o meno della risposta fornita da uno studente, lodando (non eccessivamente) chi risponde correttamente, ma senza colpevolizzare chi fornisce una risposta errata (Vd. anche D/RS9) 	<ul style="list-style-type: none"> – Non dà segni che possano far intendere agli studenti se sono o meno intervenuti in maniera corretta (qualora essi, ad esempio, rispondano ad una domanda)
D/CG12	mostra capacità di ammettere le proprie lacune o incompetenze	<ul style="list-style-type: none"> – Rivolge la domanda allo studente che l'ha posta o all'intero gruppo di discenti per intavolare una discussione – Si domanda se effettivamente ci sia una risposta giusta oppure ammette di non conoscere la risposta, eventualmente discutendo sul perché – Verifica se si tratta di un terreno ancora inesplorato 	<ul style="list-style-type: none"> – Si irrigidisce o si innervosisce se non conosce la risposta ad una domanda di un discente (ad esempio, sostiene che è una domanda inopportuna) – Non favorisce la discussione sulla domanda con gli studenti – Tronca bruscamente gli studenti se spontaneamente provano a dare una loro risposta

D/CG13	organizza attività in cui agli studenti sia richiesto di interagire con il materiale di studio	<ul style="list-style-type: none"> – Fornisce stimoli per una discussione sui temi trattati (ad esempio, risposte incomplete che i discenti dovranno completare) – Suddivide l'intera aula in "squadre" a cui assegna un nome e a cui sottopone dei quesiti, avviando una sorta di "gara" 	<ul style="list-style-type: none"> – Non offre stimoli per discutere sugli argomenti spiegati – Si avvale unicamente della propria esposizione orale nella spiegazione, escludendo qualsiasi intervento attivo dei discenti (domande, discussioni, <i>role-playing</i>, etc.)
D/CG14	conclude la lezione con una sintesi su quanto affrontato	–	– Chiude la lezione senza riassumere i principali contenuti trattati
D/CG15	chiede a qualche studente di riassumere, a fine lezione, i punti salienti trattati	–	– Chiude la lezione senza proporre a qualche studente di sintetizzare i punti più importanti di quanto spiegato
D/CG16	anticipa l'argomento della lezione seguente	–	– Non fornisce accenni a quanto spiegherà nella lezione successiva

Tab. 39 – Operazionalizzazione della sezione della Scheda sull'uso dei “ferri del mestiere” da parte del docente

<u>“FERRI DEL MESTIERE”</u>		CRITERI DI MISURAZIONE	
CODICE	INDICATORE	SÌ	NO
D/FM1	usa il LNV (linguaggio non verbale) a rinforzo di quanto espresso verbalmente	<ul style="list-style-type: none"> – Si sposta verso una parte della cattedra quando presenta un aspetto di un argomento e verso l'altra parte quando espone l'aspetto opposto – Gesticola per sottolineare i punti-chiave della lezione – Trasmette emozioni con l'ausilio delle espressioni del viso 	<ul style="list-style-type: none"> – Mantiene una postura statica nel corso della lezione – Non enfatizza gli aspetti fondamentali della lezione attraverso i gesti – Ha un'espressione del viso fissa dall'inizio alla fine della lezione
D/FM2	osserva con lo sguardo gli studenti, non solo quelli delle prime file	<ul style="list-style-type: none"> – Muove la testa rivolgendo lo sguardo in tutte le parti dell'aula 	<ul style="list-style-type: none"> – Guarda solo gli studenti delle prime file oppure non getta alcuno sguardo ai discenti
D/FM3	evita di leggere direttamente da libri o da appunti, a meno che non si tratti di brevi citazioni o simili	–	<ul style="list-style-type: none"> – Legge interamente, da libri e/o appunti, la propria lezione
D/FM4	chiarisce sempre il significato dei termini tecnici e/o complessi	<ul style="list-style-type: none"> – Chiede ai discenti se qualche parola/definizione/concetto non è chiaro – Definisce il significato dei termini 	<ul style="list-style-type: none"> – Non si preoccupa di sapere se il linguaggio che adotta è o meno comprensibile per i discenti – Usa molti ter-

		tecnici, anche attraverso esempi	mini e/o espressioni specialistiche senza spiegare cosa significhino
D/FM5	si assicura di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula	<ul style="list-style-type: none"> – Chiede agli studenti se sentono – Eventualmente alza la voce – Oppure utilizza un microfono 	<ul style="list-style-type: none"> – Non verifica se tutti gli studenti riescono a sentirlo – Usa un tono di voce basso – Non si avvale di un microfono
D/FM6	modifica il tono della voce	<ul style="list-style-type: none"> – Modula la voce sottolineando con pause e/o con un tono più "squillante" i punti principali della spiegazione 	<ul style="list-style-type: none"> – È monotono nel parlare
D/FM7	introduce delle pause	<ul style="list-style-type: none"> – Dopo aver dato una definizione, e di tanto in tanto, fa una brevissima pausa per permettere agli studenti di rileggere gli appunti presi 	<ul style="list-style-type: none"> – Spiega in modo ininterrotto, senza concedere del tempo agli studenti per trascrivere una definizione, prendere appunti, copiare un grafico, etc.
D/FM8	usa in modo proficuo e senza inconvenienti i supporti didattici utili alla comprensione dei temi trattati	<ul style="list-style-type: none"> – Quando usa i supporti didattici gli studenti mostrano maggiore interesse per quanto spiegato (intervengono di più, prendono più appunti, rispondono più rapidamente alle domande del docente, etc.) – Dimostra padronanza nell'uso dei supporti e capacità di risoluzione 	<ul style="list-style-type: none"> – Quando si avvale dei supporti didattici, i discenti prendono meno appunti, riducono i propri interventi, mostrano difficoltà a rispondere ad eventuali domande, fanno confusione e rumore, etc. – Si rivela inesperto nell'uso dei supporti didattici (ad esempio, non riesce

		rapida di eventuali inconvenienti tecnici non dettati dalla propria inesperienza (ad esempio, se salta la luce durante una presentazione con il proiettore, etc.)	ad avviare un filmato oppure non sa far scorrere le diapositive di un file Power Point, etc.), soprattutto quando, oltre alla propria incapacità, si presentano imprevisibili tecnici di cui non è responsabile
D/FM9	inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	<ul style="list-style-type: none"> – "Alleggeriscono": risultano divertenti e creano un clima vivace in classe – "Utili": stimolano l'interazione da parte dei discenti, che pongono domande, portano esempi dalla propria esperienza, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Quando racconta aneddoti o storie, risultano distraenti (i discenti smettono di prendere appunti, hanno espressioni svogliate, etc.) – Non si avvale affatto di aneddoti o storie

Tab. 40 – Operazionalizzazione della sezione della Scheda sul rapporto del docente con gli studenti

RAPPORTO CON GLI STUDENTI

CRITERI DI MISURAZIONE

CODICE	INDICATORE	SÌ	NO
D/RS1	giunge alla lezione con un po' di anticipo per "sondare il terreno" e cercare di carpire il più alto numero di informa-	<ul style="list-style-type: none"> – Scambia due chiacchiere con gli studenti già in aula, chiedendo loro quali sono le maggiori difficoltà che incontrano in quella materia, cosa li interessa di più, etc. – Controlla che il microfono ed eventuali strumenti (proiettore, etc.) siano funzionanti 	<ul style="list-style-type: none"> – Arriva in ritardo e/o, appena entrato in aula, inizia subito la spiegazione – Non verifica in anticipo il corretto stato dei supporti di cui si avvarrà nel corso della lezione

	zioni sulla situazione		
D/RS2	evita un'apertura "fredda"	<ul style="list-style-type: none"> – Sorride agli studenti – Usa la propria voce in modo informale 	<ul style="list-style-type: none"> – Ha un'espressione severa – Tiene un tono di voce austero
D/RS3	mostra di conoscere i nomi di vari studenti	–	<ul style="list-style-type: none"> – Non chiama alcuno studente per nome
D/RS4	dimostra rispetto per gli studenti e si rivolge loro in modo cordiale	<ul style="list-style-type: none"> – Sorride ai discenti – Ringrazia gli studenti che intervengono per i loro contributi e per le loro domande e, alla fine della lezione, ringrazia tutti per l'attenzione dimostrata – Anche nel riprendere uno o più studenti che disturbano, mantiene un tono garbato 	<ul style="list-style-type: none"> – Mostra un atteggiamento sdegnoso verso i discenti – Non usa espressioni che possano gratificare i discenti per l'attenzione e l'interesse che dimostrano – Riprende in modo sgarbato gli studenti che fanno confusione
D/RS5	riferisce agli studenti come si aspetta che usino il materiale appreso a lezione e gli argomenti presentati	<ul style="list-style-type: none"> – Usa espressioni del tipo "Oggi parleremo del modello... Quando ci rivedremo nella prossima lezione, vi sarà richiesto di applicare questo modello nel contesto di..." oppure "Gli argomenti spiegati oggi verranno approfonditi nella prossima lezione, in cui in particolare verrà analizzato..." 	<ul style="list-style-type: none"> – Non offre indicazioni e riferimenti sulle applicazioni e sugli approfondimenti relativi a quanto spiegato

D/RS6	chiede agli studenti di interagire attraverso domande	<ul style="list-style-type: none"> – Domanda agli studenti di rispondere su un determinato tema per alzata di mano (o tramite un questionario a risposta multipla, etc.) sulla base di quanto appena spiegato – Quando usa slide, mappe, dispense, etc., non esplicita cosa esse rappresentano, ma chiede agli studenti di riferire cosa secondo loro esprimono 	<ul style="list-style-type: none"> – Non pone domande ai discenti nel corso della spiegazione – Non stimola l'intervento degli studenti quando si avvale dei supporti audiovisivi
D/RS7	verifica il livello di attenzione degli studenti	<ul style="list-style-type: none"> – Se nota che i discenti distolgono lo sguardo, chiacchierano, controllano l'orologio, etc., li richiama all'attenzione ponendo loro domande, facendo battute, etc. – Pone domande con risposte "a sorpresa" per catturare l'interesse dei discenti – Mentre spiega, si sposta verso la parte dell'aula dove vede che qualche studente è quasi "assopito" 	<ul style="list-style-type: none"> – Porta avanti la propria spiegazione incurante del modo in cui gli studenti seguono (se sono attenti, se si distraggono, se non ascoltano affatto, etc.) – Pone domande banali che non suscitano la curiosità dei discenti – Non si avvale di espedienti per "risvegliare" i discenti più stanchi (ad esempio, avvicinarsi a loro, etc.)
D/RS8	mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti	<ul style="list-style-type: none"> – Non interrompe e/o si avvicina agli studenti che pongono domande – Instaura un clima di sicurezza, promuovendo l'esposizione – da parte degli 	<ul style="list-style-type: none"> – Interrompe gli studenti che provano a chiedere ulteriori spiegazioni/chiarimenti – Crea un clima

		<p>studenti – dei propri punti di vista, anche se particolarmente originali</p> <ul style="list-style-type: none"> – Accoglie le idee e risposte dei discenti, siano esse brillanti, rilevanti o mediocri 	<p>di tensione se qualcuno prova ad intervenire</p> <ul style="list-style-type: none"> – Non sprona i discenti ad intervenire
D/RS9	affronta in modo costruttivo il dissenso degli studenti o le loro provocazioni	<ul style="list-style-type: none"> – Se uno studente è critico o in disaccordo su un certo argomento, gli chiede quali sono le premesse su cui si basa (se la sua opinione è fondata su fatti) – Domanda cosa ne pensano gli altri studenti ed eventualmente suddivide l'aula in due "squadre" in modo che s'intessa una discussione (<i>role-playing</i>) – Permettere agli studenti di fare "l'avvocato del diavolo" 	<ul style="list-style-type: none"> – Non sprona i discenti ad esporre le loro opinioni su quanto spiegato – Non ammette pareri diversi dal suo o da quello degli autori che predilige – Non crea contesti che favoriscono la discussione
D/RS10	aiuta gli studenti in difficoltà	<ul style="list-style-type: none"> – Direzione la discussione sulle risposte corrette – fornite da altri discenti – a quella domanda – Utilizza interventi che favoriscono indirettamente coloro che sono intervenuti – Rispetta le pause degli studenti – Rispetta gli studenti meno brillanti 	<ul style="list-style-type: none"> – Sottolinea l'erroneità della risposta offerta da uno studente o l'incapacità di un discente nel risolvere un problema, etc., in tal modo amplificando lo stato di difficoltà (imbarazzo, insicurezza, etc.) in cui questi si trova – Non si avvale di espedienti per facilitare coloro che

			<p>intervengono</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mette fretta agli studenti che non rispondono prontamente ad una domanda – Prende in giro gli studenti meno brillanti
D/RS11	<p>si trattiene con gli studenti qualche minuto a fine lezione</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Risponde ad ulteriori domande degli studenti – Instaura brevi discussioni con loro <p>N.B. Se questo prolungamento di orario dovesse essere in contrasto con altri colleghi impegnati nella medesima aula, allora conversa con gli studenti negli spazi antistanti l'aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Terminata la propria lezione, se ne va subito senza fermarsi con i discenti – Se qualche studente gli chiede un chiarimento non è disponibile a fornirlo

Capitolo quarto

Il try-out degli strumenti

Ricordando che, nella presente ricerca, il campione (di tipo non probabilistico di giudizio) è composto dalle lezioni tenute da docenti universitari titolari degli insegnamenti obbligatori in servizio presso la Sapienza Università di Roma al secondo anno di Corsi di laurea di cui si indicano solo le relative facoltà, per impedire l'identificazione dei docenti e tutelare la loro *privacy* (facoltà di Economia; facoltà di Giurisprudenza; facoltà di Ingegneria civile e industriale¹), il *try-out* – svoltosi nel mese di maggio 2010 – ha interessato in tutto cinque insegnamenti:

- tre insegnamenti presso la facoltà di Economia, in cui l'osservazione e la somministrazione dei *Questionari* agli studenti è avvenuta una sola volta;
- un insegnamento presso la facoltà di Ingegneria civile e industriale, in cui sono state effettuate due osservazioni e relative somministrazioni dei *Questionari* ai discenti.

In totale, sono state compilate cinque *Schede di osservazione* e venticinque *Questionari studenti*.

A livello statistico, i dati ricavati dalla compilazione delle *Schede* e dei *Questionari* sono stati sottoposti a due tipologie di analisi²:

- a) analisi delle frequenze delle risposte a diverse domande del *Questionario studenti* e a vari indicatori della *Scheda di osservazione*;
- b) confronto tra le *Schede di osservazione* e i *Questionari studenti*³, sulla base degli obiettivi di una lezione universitaria.

¹ Anche in questa sede si riporta direttamente la nuova denominazione della facoltà di Ingegneria, modificata in "Ingegneria civile e industriale", sebbene ufficialmente tale variazione risalgia all'1 novembre 2010.

² Il programma impiegato è *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). L'utilizzo di questo programma ha reso necessaria la codifica dei dati ottenuti. Sulla modalità con cui tale codifica è avvenuta, per ragioni di sintesi, si rimanda ai §§ 5.2. e 6.3. dei capitoli seguenti, nei quali viene descritta in dettaglio, in relazione alla somministrazione definitiva.

³ I dati raccolti dai due strumenti sono stati sottoposti a tabulazione incrociata (*cross tabulation*), avvalendosi anche in questo caso del programma SPSS.

4.1. Analisi dei risultati

Passiamo ora ad esaminare i risultati ottenuti, ricordando che, trattandosi di un *try-out*, i dati sono limitati rispetto alla somministrazione definitiva. Tuttavia, seppur nella loro limitatezza, essi consentono di raccogliere informazioni utili su questa fase di lavoro.

4.1.1. Analisi delle frequenze

Questionari studenti

L'analisi delle frequenze mostra che, generalmente, gli studenti si ritengono abbastanza o molto interessati a seguire le lezioni, che reputano molto utili ai fini dell'apprendimento, soprattutto come supporto professionale.

Tuttavia, la maggioranza lamenta una certa fatica nel seguire in classe, in particolar modo a causa dell'elevato carico di impegno, oltre che per difficoltà concettuali insite nella materia.

Agli occhi dei discenti, il docente appare molto soddisfatto nel tenere la lezione ed espone chiaramente gli argomenti, sebbene si preoccupi poco di chiedere agli studenti il loro parere su quanto spiegato. Una considerazione simile emerge per la stimolazione, da parte del docente, dell'interesse per la materia insegnata. A tale stimolazione – ottenuta, secondo i discenti, soprattutto concretizzando gli aspetti teorici di quanto insegnato – gli studenti attribuiscono valori piuttosto bassi. Diverso è il caso della promozione della partecipazione attiva degli studenti. Infatti, i discenti riconoscono un impegno sufficiente da parte del docente, soprattutto attraverso la somministrazione di domande.

La quasi totalità degli studenti ritiene il docente attento alle loro esigenze, e questo è valido anche nella formulazione degli esempi, che risultano efficaci e pratici. Per ciò che riguarda i sussidi didattici (presentazioni Power Point, video, etc.), il 76% dei docenti, a detta degli studenti, se ne avvale abitualmente⁴, in gran parte integrando l'esposizione orale con il linguaggio non verbale, in modo efficace.

⁴ Anticipiamo che la domanda del *Questionario studenti* relativa all'utilizzo abituale, da parte del docente, dei sussidi didattici è stata in seguito modificata, in quanto non consente di essere confrontata con il corrispondente indicatore della

Sull'adeguatezza, o meno, dell'ambiente-aula, i discenti esprimono pareri piuttosto contrastanti, con una lieve prevalenza di risposte positive (aula abbastanza/molto adeguata). L'elemento di maggiore incidenza nel determinare un ambiente non consono risulta essere la scarsa diffusione acustica.

Va sottolineato che la quasi totalità (88%) degli studenti si dichiara abbastanza o molto soddisfatta del modo in cui l'insegnamento è stato svolto, ma suggerisce di dedicare più spazio all'approfondimento pratico degli argomenti spiegati e di migliorare i libri di testo.

Schede di osservazione di una lezione universitaria

Focalizziamoci ora sulle *Schede di osservazione*, in particolar modo sulle parti relative al docente.

Prendendo in considerazione le competenze generali, l'osservazione ha evidenziato che tutti i docenti collegano la lezione alla precedente e sono chiari nell'esposizione, per il 60% risultano abbastanza coinvolgenti e facilitanti la comprensione dell'argomento, mentre un buon 80% di essi mostra alti livelli di abilità narrative. Oltre la metà dei docenti adatta sufficientemente la propria lezione al pubblico presente in aula, ma tende a caricare eccessivamente i discenti di informazioni.

La totalità dei docenti risulta competente nell'organizzare i contenuti delle proprie lezioni con l'ausilio di esempi efficaci, ma si attesta su livelli più bassi per ciò che concerne la capacità di presentare i vari temi da diverse ottiche. Riguardo alla ripetizione, ove necessario, della spiegazione, sono emerse posizioni agli antipodi (ripetizione frequente-ripetizione scarsa) in quattro delle cinque lezioni osservate.

La maggioranza dei docenti non fornisce agli studenti un *feedback* sull'apprendimento conseguito, sebbene organizzi attività volte a far interagire i discenti con quanto spiegato. Tuttavia, riconosce proprie imprecisioni o errori eventualmente commessi nel corso della spiegazione.

Al termine della lezione, nessun docente riassume, o fa riassumere, i principali temi trattati, ma quasi tutti anticipano ciò di cui parleranno

Scheda di osservazione. Questa e le altre modifiche che si sono rese necessarie vengono espone in dettaglio più avanti.

nella lezione seguente e quindi concludono, senza trattenersi – se non in misura minima – con gli studenti.

Il 60% dei docenti si avvale in modo abbastanza funzionale del linguaggio non verbale, ma osserva poco o addirittura per niente gli studenti presenti in aula, sebbene abbia la possibilità di farlo, non ricorrendo alla lettura del testo della lezione, a meno di brevi citazioni.

Eventuali termini complessi e/o tecnici vengono spiegati dai docenti, che curano che tutti gli studenti siano in grado di sentirli, anche variando il proprio tono di voce e, in misura minore, introducendo delle pause nel corso della spiegazione. I supporti didattici vengono usati in maniera funzionale da tutti i docenti, che raccontano anche storie ed aneddoti utili.

Riguardo alle prime fasi della lezione, va notato che i docenti osservati non giungono alla lezione in anticipo, se non di pochi minuti, e pongono poca attenzione ad evitare un'apertura "fredda". Pur mancando di conoscere i nomi di vari studenti, tutti i docenti si mostrano abbastanza o molto cortesi e rispettosi verso i discenti e, in larga misura, riferiscono loro come si aspettano che usino quanto appreso in aula.

In buona percentuale i docenti spronano gli studenti affinché interagiscano attraverso domande e si mostrano interessati ad ascoltare i loro pareri, sebbene solo il 40% affronti costruttivamente eventuali provocazioni o divergenze d'idee. L'80% dei docenti verifica il livello di attenzione degli studenti e, in caso di difficoltà, tutti si mostrano abbastanza o molto disponibili ad aiutare lo/gli studente/i che ne abbia/no bisogno.

4.1.2. Confronto tra Questionari studenti e Schede di osservazione

Il confronto tra i *Questionari studenti* e le *Schede di osservazione di una lezione universitaria* mette in luce che, in diversi casi, è presente una similitudine nelle risposte tra indicatori delle *Schede* e corrispondenti domande dei *Questionari*.

Questo sembra in parte confermare che l'operazionalizzazione degli indicatori (relativi al docente) della *Scheda di osservazione* consente di avvalersi di criteri di misurazione concreti, che – sebbene l'osservazione sia stata condotta esclusivamente dalla sottoscritta – risultano svincolati,

per quanto possibile, da interpretazioni personali avulse da elementi consistenti.

In termini pratici, nel corso del *try-out*, dovendo valutare – ad esempio – la capacità di un docente di essere “coinvolgente”, non ci si è affidati a “sensazioni” od “opinioni” personali, ma si è cercato di misurare se il docente “recitava” la lezione in modo “teatrale”, usando l’umorismo per rendere la spiegazione divertente e spronare anche gli studenti più timidi ad intervenire con domande, etc., oppure se teneva la lezione senza preoccuparsi di stimolare la partecipazione e l’interesse dei discenti, ma occupandosi solo di esprimere il contenuto da spiegare in forma di monologo⁵. E così via per tutti gli altri indicatori.

Passiamo ora a confrontare alcuni dati ottenuti dai due strumenti, sulla base della declinazione degli obiettivi di una lezione universitaria presentata a pagina 341 e ss.

Per entrambi i sotto-obiettivi dell’*Obiettivo 1 – Risvolti concreti o operativi all’interno della lezione* (1a – Utilizzo di altre forme funzionali di spiegazione, oltre a quella “tradizionale”, 1b – Utilità della lezione), sia le *Schede* sia i *Questionari* restituiscono risultati positivi.

Lo stesso è valido per il sotto-obiettivo 2b (Sufficiente tempo dedicato ad ogni tematica), che viene considerato in buona parte raggiunto sia dagli studenti sia dall’analisi dell’osservazione.

Considerando l’*Obiettivo 3 – Possibilità di delucidazioni ulteriori sulla lezione*, emerge che, per il sotto-obiettivo 3b (Possibilità di spiegazioni supplementari sui contenuti spiegati), le risposte fornite dall’osservazione sono risultate meno variegiate rispetto a quelle degli studenti (pur con degli aspetti comuni). Invece, per il sotto-obiettivo 3a (Possibilità di interloquire con il docente oltre il termine della lezione), è presente una perfetta sintonia tra le misure delle *Schede* e le risposte dei *Questionari studenti*. È bene notare che la domanda del *Questionario* associata a questo sotto-obiettivo chiede agli studenti una misura del comportamento *abituale* dei docenti⁶, comportamento che – come evidenziato dall’osservazione – è stato riproposto anche nel corso delle lezioni osservate. Ciò sembra confermare – almeno sotto questo aspetto – che lo

⁵ Cfr. la tabella 38 a pagina 358 e ss.

⁶ “(se frequenti in modo regolare o se comunque hai seguito più di una lezione) Il docente abitualmente si trattiene qualche minuto con gli studenti a fine lezione?”

stile di insegnamento adottato da un docente è mantenuto costante durante le varie lezioni.

Rivolgiamoci ora all'*Obiettivo 4 – Esposizione chiara degli argomenti*. Per il sotto-obiettivo 4a (Esposizione priva di divagazioni inutili), osservazione e studenti confermano valutazioni positive, mentre per gli altri due sotto-obiettivi, soprattutto il 4c (Chiarezza sul modo di applicazione di quanto studiato a lezione) emergono delle discordanze.

Passando all'*Obiettivo 5 – Stimolazione dell'interesse per la materia*, è interessante notare che, differentemente dai *Questionari studenti*, dall'osservazione non emergono valutazioni molto positive per nessuno dei tre sotto-obiettivi (5a – Coinvolgimento in quanto spiegato, 5b – Utilizzo di molteplici stili di spiegazione, 5c – Stimolazione dell'interesse per il contesto culturale vicino alla materia). Al contrario, per l'*Obiettivo 6 – Stimolazione della partecipazione attiva degli studenti*, si nota una maggiore armonia tra i risultati di *Schede* e *Questionari*, soprattutto nel caso del sotto-obiettivo 6b (Stimolazione degli interventi dei discenti), in cui la corrispondenza *Schede-Questionari* è quasi totale.

Passando all'*Obiettivo 7 – Attenzione alle esigenze degli studenti*, emergono considerazioni positive sia nelle *Schede* sia nei *Questionari*, soprattutto per quattro degli otto sotto-obiettivi: 7d (Spiegazione della terminologia più specifica), 7e (Rispetto e cordialità nel rapporto con i discenti), 7h (Sostegno agli studenti che si trovano in un problema), 7g (Capacità di gestire in modo funzionale le dinamiche provocatorie o di disaccordo dei discenti).

Anche sulla *Praticità ed efficacia degli esempi (Obiettivo 8)*, prevalgono valutazioni positive, tanto nelle *Schede di osservazione*, quanto nei *Questionari studenti* per entrambi i sotto-obiettivi (8a – Validità degli esempi portati, 8b – Funzionalità delle storie e degli aneddoti raccontati), sebbene gli studenti risultino più “parchi” – rispetto all'osservazione – nel primo sotto-obiettivo (viceversa nel secondo sotto-obiettivo).

A questo punto, può essere utile ricordare che l'analisi del *try-out* si limita ad un numero ridotto di *Schede* e *Questionari*, ma può risultare comunque funzionale, anche in termini strettamente pratici, essendo un modo per apprendere “sul campo” difficoltà, “trucchi”, etc. legati all'osservazione, e contestualmente approssicare il mondo dell'elaborazione statistica, in tal modo semplificando il lavoro successi-

vo. Ad esempio, analizzando i dati concernenti il sotto-obiettivo 9a (Sostegno dei supporti didattici alla spiegazione del docente) dell'*Obiettivo 9 – Proficuità dei sussidi didattici usati*, risulta difficile confrontare le *Schede* e i *Questionari studenti*, per due ragioni:

1) nelle *Schede di osservazione*, la gradazione è a quattro risposte (“per niente”, “poco”, “abbastanza”, “molto”), mentre agli studenti è stato richiesto di rispondere “sì” o “no”;

2) la domanda del *Questionario studenti* non chiede una valutazione della proficuità o meno dell'utilizzo dei supporti didattici, come invece avviene per la *Scheda di osservazione*.

Per tale ragione, nel *Questionario studenti* si è successivamente proceduto a modificare sia la formulazione della domanda sia la gradazione delle risposte.

Un'altra modifica che si è resa necessaria, nella *Scheda di osservazione*, riguarda la visibilità dei supporti didattici, che va portata ad una gradazione a quattro (“per niente”, “poco”, “abbastanza”, “molto”) per poter confrontare i dati con le risposte dei *Questionari*.

Riguardo all'*Obiettivo 10 – Integrazione efficace tra linguaggio non verbale ed esposizione orale*, si osserva che, in entrambi i sotto-obiettivi (10a – Utilizzo di postura, gestualità e distanze come enfaticizzazione della spiegazione, 10b – Uso tecnico della voce (volume, tono, etc.) funzionale ai fini della spiegazione), le *Schede* forniscono risultati meno vari di quanto non facciano i *Questionari*, in cui le opinioni degli studenti spaziano da valutazioni molto positive a valutazioni negative.

Infine analizziamo l'*Obiettivo 11 – Adeguatezza dell'aula alla lezione*. Vista l'elevatissima quantità di indicatori della *Scheda di osservazione* associati a questo obiettivo⁷, in questa fase consideriamo solo il sotto-obiettivo 11f, ovvero quello relativo all'acustica dell'aula. Infatti, è proprio la scarsa diffusione acustica – secondo i discenti – l'elemento meno adeguato dell'ambiente-classe. Anche in questo caso, il confronto delle risposte non è semplice, in quanto nella *Scheda di osservazione* l'acustica è valutata con un punteggio da 1 a 5, mentre il parere degli studenti sull'adeguatezza dell'aula va da 1 a 4. Pertanto, nella versione definitiva

⁷ Che infatti si è scelto di ridurre drasticamente a seguito delle difficoltà riscontrate – nel corso del try-out – in fase di compilazione della *Scheda* (cfr. paragrafo seguente).

della *Scheda di osservazione*, tutte le sezioni in cui era presente la gradazione a cinque (ad esempio, per valutare il rumore fuori dall'aula o la luminosità, etc.) risultano modificate con una gradazione a quattro, così da consentire un confronto più agevole con le risposte dei *Questionari studenti*.

4.2. Revisione definitiva degli strumenti

Try-out e successiva analisi statistica hanno reso evidente il fatto che, nella *Scheda di osservazione di una lezione universitaria* (peraltro già affinata a seguito dell'Esercitazione all'uso degli strumenti), è necessario ridurre il numero di informazioni da riportare nella sezione sull'ambiente-classe. Soprattutto, va evitata un'eccessiva attenzione ai particolari delle dotazioni presenti in aula (attaccapanni, sedie, porte, etc.), che non incidono in misura essenziale sull'andamento della lezione, ma per la cui osservazione e registrazione sono comunque richiesti attenzione e tempo, che vengono in tal modo sottratti ad altre fasi dell'osservazione più importanti ai fini della ricerca. Indubbiamente, gli elementi ambientali non sono ininfluenti⁸; ciononostante, se la focalizzazione sui particolari distrae dall'attenzione verso elementi più fondamentali della lezione, soprattutto in relazione alla figura del docente, allora è funzionale limitare al minimo quel tipo di informazioni, in modo da ottenere uno strumento di rilevazione più agevole e pratico.

Per operare una riduzione oculata, ci si è avvalsi tanto delle annotazioni apportate sulle *Schede* nel corso delle osservazioni (per registrare difficoltà esperite durante il *try-out*), quanto delle considerazioni ricavate a seguito dell'analisi dei dati raccolti. Inoltre, sono stati presi in esame i suggerimenti estrapolati dai *Questionari studenti* nelle sezioni riguardanti l'aula. A completamento di questo, è stato consultato il sito del servizio *Aulegest* della Sapienza Università di Roma, che presenta, per ogni aula di ogni facoltà, una sintesi schematica delle caratteristiche essenziali, incluse le dotazioni⁹. Se ne riporta un esempio (Tab. 41).

⁸ S'immagini, in una giornata di pioggia, le condizioni di un'aula gremita di centinaia di studenti in cui non sia presente neanche un portaombrelli.

⁹ <http://aulegest.uniroma1.it/aulegest1/spazi.html>

Tab. 41 – Scheda informativa su un'aula della Sapienza Università di Roma¹⁰

Locazione:	Facoltà di Economia, via del Castro Laurenziano 9
Piano:	terra superiore
N. posti:	362
	Lavagna luminosa
	Videoproiettore
	Microfono
	Rete internet
Note:	Aula riservata nelle fasce orarie 08/14 e 14/19 alla formazione comune

Nella sezione della *Scheda* relativa alla “Lezione”, dal momento che – in fase di definizione finale del campione – è stato ritenuto opportuno focalizzarsi esclusivamente sugli insegnamenti obbligatori dei diversi Corsi di laurea, sono state eliminate le opzioni “facoltativa”/“obbligatoria”. Inoltre, visto che la ricerca prende in esame solo gli insegnamenti del secondo anno, anche la dicitura “II anno” è stata cancellata. Lo spazio ricavato è stato utilizzato per organizzare in modo maggiormente schematico la parte relativa alle note.

Per quanto riguarda l’anagrafica del docente, questo spazio è stato ridotto al nome e cognome, informazioni che comunque non saranno diffuse, ma che si è preferito di volta in volta appuntare per evitare di confondere le varie *Schede*. In tal modo, anche qui è stato recuperato dello spazio e tutte e tre le sezioni concernenti il docente sono state riunite in una sola pagina. Ciò facilita la registrazione delle informazioni, rendendola più rapida e, possibilmente, più esatta, in quanto viene ridotto al minimo il rischio di tralasciare di notare alcuni elementi degni di attenzione a causa del tempo speso a passare da una pagina all'altra.

Per ciò che riguarda il *Questionario studenti*, le modifiche sono minime e conseguenti ad alcune osservazioni sorte al momento dell'analisi stati-

Le informazioni riportate non sono egualmente dettagliate per tutte le facoltà. Ad esempio, per Giurisprudenza sono piuttosto scarse, mentre per Economia sono decisamente più cospicue.

¹⁰ Fonte: servizio *Aulegest* della Sapienza (<http://aulegest.uniroma1.it/aulegest1/spazi.html>).

stica. È stata aggiunta una domanda sull'utilizzo, da parte degli studenti, di computer in aula (e su eventuali ostacoli da loro riscontrati in tal senso), dal momento che in diverse occasioni – nel corso del *try-out* – si sono osservati studenti prendere appunti direttamente sul computer. Questo motiva anche la scelta di aggiungere, nella *Scheda di osservazione*, la dicitura “prese elettriche” tra le dotazioni presenti in aula.

Un'ultima modifica al *Questionario studenti* è l'aumento dello spazio dedicato alle risposte alle domande aperte, in modo da non “limitare” gli studenti in fase di compilazione.

Si riportano a seguire i due strumenti, modificati in forma definitiva.

Fig. 10 – Versione definitiva della Scheda di osservazione e del Questionario studenti

Scheda di Osservazione di una lezione frontale universitaria

(L) LEZIONE

L1) FACOLTÀ:	
CORSO DI LAUREA:	
INSEGNAMENTO:	
L2) <input type="checkbox"/> SEMESTRALE <input type="checkbox"/> ANNUALE	L3) <input type="checkbox"/> I SEMESTRE <input type="checkbox"/> II SEMESTRE
L4) CON ESAME <input type="checkbox"/> SCRITTO <input type="checkbox"/> ORALE <input type="checkbox"/> ENTRAMBI	L5) DOCENTE PRENDE LA PRESENZA <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
L6) DATA:	L7) ORARIO:
L8) AULA DIVERSA DA QUELLA ABITUALE <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO	L9) DOCENTE DIVERSO DA QUELLO ABITUALE <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO

NOTE:

(A) AMBIENTE

A1	ubicazione e numero aula	
A2	tipologia aula	<input type="checkbox"/> a pozzo <input type="checkbox"/> anfiteatro piano <input type="checkbox"/> rettangolare piana
A3	totale posti a sedere.....	osservazioni:
A4	illuminazione eccellente	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto
A5	acustica eccellente	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto
A6	areazione eccellente	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto
A7	dotazioni presenti (e quantità delle stesse) <input type="checkbox"/> videoproiettori ... <input type="checkbox"/> computer ... <input type="checkbox"/> lavagne ... <input type="checkbox"/> lavagne luminose ... <input type="checkbox"/> prese elettriche ... <input type="checkbox"/> microfoni ... <input type="checkbox"/> rete internet	
A8	docente visibile e udibile da vari punti dell'aula	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto osservazioni:
A9	dotazioni usate dal docente visibili e udibili da vari punti dell'aula	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto osservazioni:
A10	fattori di disturbo (suonano cellulari, entrano persone per leggere circolari, annunci di assemblee, etc.)	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto osservazioni:

NOTE:

(S) STUDENTI

S1) n. indicativo presenti in aula <input type="checkbox"/> 1-50 <input type="checkbox"/> 51-100 <input type="checkbox"/> 101-150 <input type="checkbox"/> 151-200 <input type="checkbox"/> 201-250 <input type="checkbox"/> 251-300 <input type="checkbox"/> 301-350	
S2) percentuale studentesse su totale studenti <input type="checkbox"/> meno del 50% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> più del 50%	S3) entrano oltre il quarto d'ora accademico <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
S4) escono prima del termine della lezione <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	S5) partecipano attivamente alla lezione <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto osservazioni:
S6) mantengono il silenzio <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto osservazioni:	S7) sono attenti <input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto osservazioni:

NOTE:

(D) DOCENTE 1. NOME E COGNOME**2. COMPETENZE GENERALI****NOTE**

D/CG1	collega la lezione alla precedente	c/per niente abbastanza molto	
D/CG2	è coinvolgente	c/per niente abbastanza molto	
D/CG3	favorisce la comprensione dell'argomento	c/per niente abbastanza molto	
D/CG4	è chiaro nell'esposizione	c/per niente abbastanza molto	
D/CG5	mostra abilità narrative	c/per niente abbastanza molto	
D/CG6	sa adattare la lezione al pubblico che ha di fronte (tiene una lezione "centrata sullo studente")	c/per niente abbastanza molto	
D/CG7	evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti	c/per niente abbastanza molto	
D/CG8	organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci	c/per niente abbastanza molto	
D/CG9	presenta ogni argomento da più angolazioni senza imporre una di esse come assoluta	c/per niente abbastanza molto	
D/CG10	ripete quanto spiegato, se necessario	c/per niente abbastanza molto	
D/CG11	fornisce agli studenti un feedback sull'apprendimento da loro conseguito (o meno)	c/per niente abbastanza molto	
D/CG12	mostra capacità di ammettere le proprie lacune o incompetenze	c/per niente abbastanza molto	
D/CG13	organizza attività in cui agli studenti sia richiesto di interagire con il materiale di studio	c/per niente abbastanza molto	
D/CG14	conclude la lezione con una sintesi su quanto affrontato	c/per niente abbastanza molto	
D/CG15	chiede a qualche studente di riassumere, a fine lezione, i punti salienti trattati	c/per niente abbastanza molto	
D/CG16	anticipa l'argomento della/e lezione/i seguente/i	c/per niente abbastanza molto	

3. "FERRI DEL MESTIERE"**NOTE**

D/FM1	usa il LNV (linguaggio non verbale) a rinforzo di quanto espresso verbalmente	c/per niente abbastanza molto	
D/FM2	osserva con lo sguardo gli studenti, non solo quelli delle prime file	c/per niente abbastanza molto	
D/FM3	evita di leggere direttamente da libri o da appunti, a meno che non si tratti di brevi citazioni o simili	c/per niente abbastanza molto	
D/FM4	chiarisce sempre il significato dei termini tecnici e/o complessi	c/per niente abbastanza molto	
D/FM5	si assicura di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula	c/per niente abbastanza molto	
D/FM6	modifica il tono della voce	c/per niente abbastanza molto	
D/FM7	introduce delle pause	c/per niente abbastanza molto	
D/FM8	usa in modo proficuo e senza inconvenienti i supporti didattici utili alla comprensione dei temi trattati	c/per niente abbastanza molto	
D/FM9	inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	c/per niente abbastanza molto	

4. RAPPORTO CON GLI STUDENTI**NOTE**

D/RS1	giunge alla lezione con un po' di anticipo per "sondare il terreno" e cercare di carpire il più alto numero di informazioni sulla situazione	csi cno	
D/RS2	evita un'apertura "fredda"	c/per niente abbastanza molto	
D/RS3	mostra di conoscere i nomi di vari studenti	c/per niente abbastanza molto	
D/RS4	dimostra rispetto per gli studenti e si rivolge loro in modo cordiale	c/per niente abbastanza molto	
D/RS5	riferisce agli studenti come si aspetta che usino il materiale appreso a lezione e gli argomenti presentati	c/per niente abbastanza molto	
D/RS6	chiede agli studenti di interagire attraverso domande	c/per niente abbastanza molto	
D/RS7	verifica il livello di attenzione degli studenti	c/per niente abbastanza molto	
D/RS8	mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti	c/per niente abbastanza molto	
D/RS9	affronta in modo costruttivo il dissenso degli studenti o le loro provocazioni	c/per niente abbastanza molto	
D/RS10	aiuta gli studenti in difficoltà	c/per niente abbastanza molto	
D/RS11	si trattiene con gli studenti qualche minuto a fine lezione	csi cno	



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale

(QS) QUESTIONARIO STUDENTI

Il questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni sul modo in cui i docenti universitari fanno lezione in diverse Facoltà della Sapienza ed è parte di una ricerca di dottorato in Pedagogia Sperimentale. Il questionario è anonimo. Ti chiedo di compilarlo in modo completo.

Grazie per la collaborazione.

Dr. Annalisa Cangelosi (annalisa.cangelosi@libero.it)

QS1	Frequenti questo insegnamento in modo regolare?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
QS2	(se hai risposto "sì" o se comunque hai seguito più di una lezione) <u>In genere</u> le lezioni tenute da questo docente sono come la lezione di oggi, considerando lo stile usato dal docente, la partecipazione da parte degli studenti, etc.?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> non so
QS3	(se hai risposto "no") In cosa differiscono?	
QS4	In genere quanti studenti circa seguono questa lezione?	
QS5	Le lezioni vengono di norma svolte dal docente titolare?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
QS6	(se hai risposto "no") Il docente "diserta" delegando o invita qualcun altro ogni tanto?	<input type="checkbox"/> "diserta" delegando <input type="checkbox"/> invita qualcun altro ogni tanto
QS7	Segui con interesse le lezioni di questo docente?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS8	Le ritieni utili per la tua formazione?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS9	Perché?	
QS10	Fai fatica a seguire queste lezioni?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS11	Perché?	
QS12	(se frequenti in modo regolare o se comunque hai seguito più di una lezione) Il docente <u>abitualmente</u> si trattiene qualche minuto con gli studenti a fine lezione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> non so
QS13	Il docente sembra soddisfatto di fare lezione (è vivace, sorridente, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS14	Il docente espone gli argomenti in modo chiaro (mostra – pur divagando ogni tanto – di seguire un filo logico: introduzione, sviluppo del tema, conclusione)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS15	Il docente chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS16	Il docente stimola l'interesse per la materia (chiede agli studenti quali sono gli aspetti che preferiscono/che non gradiscono, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so

QS17	(se hai risposto “abbastanza” o “molto”) Come?	
QS18	Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (sprona a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS19	(se hai risposto “abbastanza” o “molto”) Come?	
QS20	Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS21	Il docente fa esempi pratici ed efficaci (che realmente facilitano la comprensione)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS22	Il docente usa sussidi didattici in modo proficuo?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS23	(se li usa) Quali? <input type="checkbox"/> lavagna <input type="checkbox"/> diapositive <input type="checkbox"/> video <input type="checkbox"/> audio <input type="checkbox"/> libri <input type="checkbox"/> giornali <input type="checkbox"/> altro (specificare).....	
QS24	Il docente integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale (esprimendo emozioni con il viso, avvalendosi della gestualità, muovendosi per l'aula, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS25	Durante la lezione usi il computer (per prendere appunti, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS26	(Se hai risposto “poco”, “abbastanza” o “molto”) Che difficoltà riscontri?	<input type="checkbox"/> insufficiente numero di prese elettriche <input type="checkbox"/> cattivo funzionamento della rete internet <input type="checkbox"/> scarsità di spazio <input type="checkbox"/> altro (specificare)..... <input type="checkbox"/> non riscontro difficoltà
QS27	L'aula in cui si tiene questa lezione è adeguata (si trova posto, si vede, si sente, etc.)?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS28	(se hai risposto “per niente” o “poco”) Perché?	
QS29	Quanto sei soddisfatto complessivamente di come è stato svolto finora questo insegnamento?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
QS30	Indica gli aspetti di questo insegnamento che ritieni debbano essere migliorati:	

NOTE

Capitolo quinto

La somministrazione definitiva

5.1.

La somministrazione definitiva di questa ricerca di dottorato si è svolta nell'A.A. 2010/2011¹ e ha previsto che ogni insegnamento obbligatorio delle due facoltà triennali venisse osservato due volte (a inizio e fine semestre), mentre per la facoltà a percorso unitario sono state svolte tre sessioni di osservazione per ogni insegnamento obbligatorio (a inizio, metà e fine anno accademico). Il prospetto delle somministrazioni è raffigurato nella tabella 42.

Tab. 42 – *Prospetto riassuntivo della somministrazione definitiva*

Facoltà di Economia (triennale), insegnamenti obbligatori del 2° anno	
I semestre: 3 insegnamenti; osservazione e somministrazione dei questionari a inizio semestre ²	3 schede 15 questionari
II semestre: 3 insegnamenti; osservazione e somministrazione dei questionari a inizio e fine semestre	6 schede 30 questionari
Facoltà di Giurisprudenza (a percorso unitario), insegnamenti obbligatori del 2° anno	
5 insegnamenti; osservazione e somministrazione dei questionari a inizio, metà e fine anno accademico	15 schede 75 questionari

¹ Per comodità, ricordiamo che il campione (di tipo non probabilistico di giudizio) è composto dalle lezioni tenute da docenti universitari titolari degli insegnamenti obbligatori in servizio presso la Sapienza Università di Roma al secondo anno di Corsi di laurea di cui si indicano solo le relative Facoltà per impedire l'identificazione dei docenti e tutelare la loro *privacy*:

- facoltà di Economia;
- facoltà di Giurisprudenza;
- facoltà di Ingegneria civile e industriale.

² In questo caso, non è stato possibile svolgere la seconda sessione di osservazione, pertanto al totale previsto a inizio ricerca mancano 3 *Schede di osservazione* e 15 *Questionari studenti*. Tali valori mancanti sono inclusi – nelle tabelle riportate in Appendice – nella sezione “mancante”.

Facoltà di Ingegneria civile e industriale (triennale), insegnamenti obbligatori del 2° anno	
I semestre: 4 insegnamenti; osservazione e somministrazione dei questionari a inizio e fine semestre	8 schede 40 questionari
II semestre: 3 insegnamenti; osservazione e somministrazione dei questionari a inizio e fine semestre	6 schede 30 questionari
Totale	38 schede 190 questionari

Le lezioni, nelle tre diverse facoltà e all'interno di ogni singola facoltà, sono risultate molto variabili in quanto a orario, durata³, presenza o meno di pause, grandezza dell'aula, disponibilità di supporti didattici, numero di studenti presenti, etc. Per cercare di carpire la maggior quantità di informazioni, l'osservazione è stata svolta cercando di posizionarsi, di volta in volta, in posti diversi nelle aule. Soprattutto, sono state privilegiate le ultime file, per riuscire a cogliere – ad esempio – se il docente fosse visibile e udibile da tutti i discenti, non solo da quelli posizionati davanti. Questo posizionamento, inoltre, ha ridotto la possibilità di essere individuata da parte dei docenti, che raramente si sono mossi spaziando in tutta l'aula (come si vedrà nell'analisi dei dati presentati nel Capitolo sesto). Nel caso di pausa tra una parte e l'altra di una lezione, si è cercato di assumere una postazione diversa, sempre allo scopo di cogliere la quantità di informazioni più ricca possibile. Inoltre, ove possibi-

³ A questo proposito, bisogna sottolineare che, come già accennato a pagina 203, Ballanti (1981) sostiene che le ricerche che utilizzano l'osservazione in genere si articolano su sessioni di pochi minuti (nel caso della ricerca presentata dalla studiosa, il campione consisteva in 276 osservazioni di meno di 9 minuti l'una). Nel caso di questa ricerca, invece, l'osservazione si è estesa da pochi minuti prima dell'inizio della lezione (si è cercato di giungere alle lezioni sempre con un po' di anticipo per "sondare il terreno") a qualche minuto dopo la conclusione. Alcune lezioni osservate si sono protratte per più di due ore, altre addirittura oltre le tre ore. A tal proposito, come già anticipato a pagina 305 e ss, per evitare di affaticarsi e quindi di compromettere l'attendibilità della rilevazione, si è cercato – ove possibile – di non effettuare più di due osservazioni in un giorno o comunque di alternare sessioni di osservazione a momenti di studio.

le, le due (o tre) diverse osservazioni della lezione per ciascun docente sono state svolte in giorni e orari diversi⁴.

In più di una occasione, è stato necessario recarsi più volte ad alcune lezioni per poter svolgere l'osservazione (e, conseguentemente, anche la somministrazione dei *Questionari studenti*) per problemi logistici, in particolare:

- assenza (non sempre comunicata)⁵ del docente;
- presenza di un assistente al posto del docente⁶;
- feste, scioperi, manifestazioni.

Per quanto riguarda la somministrazione dei *Questionari*, generalmente gli studenti si sono dimostrati disponibili. Quando non hanno potuto compilarlo, la giustificazione che hanno addotto maggiormente è stata che dovevano recarsi subito ad un'altra lezione, magari in un'aula distante, oppure hanno ammesso di essere stanchi.

Nel momento della consegna del *Questionario*, ad ogni studente è stato precisato, dalla sottoscritta (sebbene fosse comunque tutto scritto anche nelle istruzioni, riportate nella prima delle due pagine del questionario), che il questionario era anonimo, invitando quindi ad esprimersi liberamente.

Un aspetto che, in un ipoetico proseguimento di questa ricerca, sarà necessario sottolineare di più è l'importanza di rispondere alle domande a risposta aperta, per le quali, infatti (come si vedrà nel capitolo seguente), si evidenziano diverse risposte mancanti.

5.2.

Una volta concluse le sessioni di osservazione e somministrazione dei *Questionari*, i dati raccolti sono stati inseriti in un documento di elaborazione dati SPSS⁷. A tale scopo, è stato prima necessario codificarli.

⁴ Ad esempio, se l'orario di lezione di un docente prevedeva alcune lezioni la mattina e altre il pomeriggio, si è cercato di osservare la prima volta la lezione della mattina e la seconda volta la lezione del pomeriggio, o viceversa.

⁵ Tramite avvisi in bacheca o sul sito internet del dipartimento/della facoltà.

⁶ La ricerca – come già spiegato a pagina 354 – prevede l'osservazione dei soli docenti titolari.

⁷ *Statistical Package for Social Sciences*.

a) Nel caso delle risposte alle domande a risposta chiusa nel *Questionario studenti* e delle misure degli indicatori della *Scheda di osservazione*, la codifica non ha richiesto particolare impegno, poiché si è trattato di assegnare un valore numerico ad ognuna delle alternative di risposta/misura presenti sui *Questionari* e sulle *Schede*. A seguire un paio di esempi.

– *Questionario studenti*, domanda QS7:

Segui con interesse le lezioni di questo docente?	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> non so
---	---

In fase di codifica, è stato assegnato il valore numerico 1 alla risposta “per niente”, 2 a “poco”, 3 ad “abbastanza”, 4 a “molto” e 5 a “non so”. Le risposte mancanti sono state codificate con il valore numerico 99.

– *Scheda di osservazione*, indicatore D/CG14⁸

conclude la lezione con una sintesi su quanto affrontato	<input type="checkbox"/> per niente <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto
--	---

Anche in questo caso, è stato assegnato il valore numerico 1 alla risposta “per niente”, 2 a “poco”, 3 ad “abbastanza”, 4 a “molto” e 99 alla risposta mancante. Quando il contenuto di un indicatore non era osservabile, è stato assegnato il valore numerico 5. È il caso, ad esempio, dell’indicatore D/RS9⁹ (“affronta in modo costruttivo il dissenso degli studenti e le loro provocazioni”), in quanto tale dissenso e tali provocazioni non sempre si sono verificate nel corso delle lezioni osservate e quindi il modo del docente di affrontarli non è stato sempre sempre osservabile.

b) La codifica delle risposte alle domande a risposta aperta del *Questionario studenti* ha richiesto un lavoro più articolato, che viene esplicitato nel paragrafo 6.3. del capitolo seguente.

⁸ Il prefisso “D/CG” indica la sezione della Scheda relativa al “Docente” e, nello specifico, la sotto-sezione “Competenze Generali”.

⁹ Sezione “Docente”, sotto-sezione “Rapporto con gli Studenti”.

5.3.

Dopo aver completato la codifica dei dati, è iniziata l'analisi degli stessi, articolata su tre fronti.

a) Analisi delle *frequenze* delle risposte alle domande dei *Questionari studenti* e analisi delle frequenze delle misure degli indicatori delle *Schede di osservazione*. Ovvero, sono state analizzate le percentuali delle risposte degli studenti alle singole domande dei *Questionari studenti*. Ad esempio, alla domanda QS7 (riportata nella pagina precedente), quanti studenti rispondono "molto", quanti "poco", etc.? Lo stesso è avvenuto per le percentuali delle misure degli indicatori delle *Schede di osservazione*. Ad esempio, nel caso del già citato indicatore D/CG14, in che percentuale i docenti concludono (per niente/poco/abbastanza/molto) la propria lezione con una sintesi su quanto spiegato?

b) *Confronto* tra le risposte dei *Questionari studenti* e le misure degli indicatori delle *Schede di osservazione*, sulla base delle corrispondenze individuate dai colleghi dottorandi (cfr. pagina 321 e ss.) e già utilizzate per l'analisi del *try-out* (cfr. pagina 374 e ss.).

c) Stesura dattiloscritta delle informazioni raccolte nel *Diario di bordo*. Come verrà approfondito nel capitolo seguente, le annotazioni si sono basate su un costrutto già preesistente, dal momento che la *Scheda di osservazione* presenta degli spazi appositamente adibiti accanto ai diversi indicatori. Ciò ha consentito di inquadrare più facilmente il materiale raccolto. Si anticipa anche che, nella fase di annotazione, ci si è limitati alla descrizione di fatti, senza aggiungervi interpretazioni personali.

Capitolo sesto

Analisi e discussione dei risultati¹

6.1. Frequenze delle misure degli indicatori delle Schede di osservazione

In questo paragrafo vengono analizzate le frequenze delle misure degli indicatori di 38 *Schede di osservazione di una lezione universitaria*. Escludendo le informazioni logistiche sulla lezione (semestre, orario, giorno, etc.) e sull'ubicazione e numero dell'aula (che non vengono riportate per tutelare la *privacy* dei docenti) per le altre sezioni delle *Schede* i principali elementi di interesse sembrano essere i seguenti.

Sezione Aula

1) La maggioranza delle aule è caratterizzata da una struttura "a pozzo"² o rettangolare, con cattedra e banchi posti su un unico piano e, in misura nettamente minore, da una disposizione "a ferro di cavallo", anche in questo caso con le postazioni in piano.

2) Si tratta spesso di aule con diverse centinaia di posti a sedere, prevalentemente 190-200.

3) La quasi totalità delle aule risulta abbastanza luminosa e l'acustica è molto buona in quasi la metà dei casi. L'areazione, invece, è piuttosto scarsa in più della metà delle situazioni analizzate.

4) Riguardo ai supporti didattici, nel corso delle osservazioni si è tenuta in considerazione la presenza e/o quantità dei supporti effettivamente usati. Questa scelta è dovuta al fatto che, sebbene diverse aule risultino dotate di videoproiettori, lavagne luminose, etc., non sempre i docenti osservati se ne avvalgono.

– Nello specifico, i videoproiettori sono scarsamente impiegati e, quando ciò avviene, la loro quantità oscilla tra uno e due.

¹ Per non appesantire il testo, in questo capitolo vengono riportate solo alcune tabelle dei risultati. Le altre sono consultabili in Appendice.

² L'espressione "a pozzo" – impiegata spesso anche per indicare determinate tipologie di scale, tombe, etc. – si riferisce ad un'aula nella quale le postazioni degli alunni vanno dallo stesso piano della postazione del docente – per le prime file – a scalare in alto procedendo verso le ultime file. Tale struttura consente anche agli studenti posti nelle ultime file di vedere il docente.

– Ancor meno vengono impiegati i computer e poco di più le lavagne luminose.

– Al contrario, la lavagna o le lavagne (di plastica o di ardesia) sono usate in oltre la metà delle lezioni osservate.

5) Le prese elettriche non sono facilmente visibili, pertanto non se ne è potuta contare la quantità. Tuttavia, analizzando i computer degli studenti in aula, si è notato che in quasi tutti i casi non erano collegati ad una presa elettrica. D’altro canto, la rete WI-FI è sempre presente nelle aule³.

6) L’uso del microfono è piuttosto diffuso (59,5% delle lezioni), ma permane un 40,5% di casi in cui esso non viene impiegato, o per scelta del docente o per mancanza di tale supporto all’interno dell’aula. Se a questo punto consideriamo quanto precedentemente rilevato in merito alla struttura e capienza delle aule, ci rendiamo conto delle difficoltà che questa mancanza può arrecare ad un docente che si trovi – per ipotesi – a dover tenere una lezione a duecento studenti seduti in piano, con il rischio che la sua voce non riesca a giungere alle ultime file.

7) Non appare strano, quindi, che il docente risulti ben visibile e udibile⁴ solo nel 57,9% dei casi, mentre i supporti da lui usati lo sono nel 55,3%, come mostrano le tabelle 43 e 44.

Tab. 43 – Frequenze delle misure dell’indicatore A8

A8 Il docente osservato è visibile e udibile da vari punti dell'aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	3	7,3	7,9
	abbastanza	13	31,7	34,2
	molto	22	53,7	57,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

³ Questo è stato verificato nel corso di ogni sessione di osservazione attraverso il computer di uno studente disponibile o con l’ausilio di un computer personale.

⁴ Come già accennato, per fornire una misura di tali parametri, nel corso delle osservazioni si è proceduto a posizionarsi in diversi punti dell’aula, soprattutto nelle ultime file e lateralmente, per verificare se e quanto il docente e i supporti didattici fossero o meno visibili/udibili.

Tab. 44 – Frequenze delle misure dell'indicatore A9

A9 Le dotazioni usate dal docente osservato sono visibili e udibili da vari punti dell'aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	2	4,9	5,3
	abbastanza	15	36,6	39,5
	molto	21	51,2	55,3
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

8) In conclusione, notiamo che in quasi due terzi delle lezioni osservate si verificano poche occasioni di disturbo (telefoni cellulari che suonano, persone che entrano per leggere comunicazioni, rumore dal corridoio, etc.).

Sezione Studenti

1) Riguardo agli studenti, osserviamo innanzitutto che, per la maggioranza, le lezioni sono frequentate da un numero di studenti compresi tra 101 e 150 e, in misura lievemente inferiore, tra 51 e i 100.

2) In oltre la metà dei casi, la percentuale di studentesse è pari a quella dei colleghi maschi.

3) Nella quasi totalità delle lezioni alcuni studenti entrano in ritardo e in oltre la metà qualcuno esce in anticipo; inoltre, la loro partecipazione attiva sembra essere scarsa o nulla in quasi tutte le lezioni osservate.

4) Infine, in più della metà dei casi, i discenti mantengono sufficientemente il silenzio e si dimostrano abbastanza attenti in quasi due terzi delle lezioni osservate.

Sezione Docente

1) Riguardo alle *competenze generali* dei docenti osservati, dall'analisi dei dati emerge che circa i due terzi favoriscono sufficientemente la comprensione dei temi trattati, risultando al contempo molto chiari nella spiegazione. Sembrano anche sufficientemente attenti ad evitare un eccessivo carico di informazioni per i discenti e ripetono abbastanza quanto viene spiegato.

2) Circa la metà dei docenti sembra essere poco coinvolgente pur essendo dotata di sufficienti abilità narrative. Organizza i contenuti supportandoli con esempi abbastanza efficaci e, nella presentazione degli argomenti, si mostra abbastanza attenta a non imporre alcun punto di

vista come assoluto. Tuttavia, non organizza attività in cui gli studenti possano interagire con il materiale di studio e al termine della lezione non riassume, né chiede a qualche studente di riassumere, i principali argomenti trattati. Il 51,7% dei docenti mostra una grande capacità di ammettere le proprie lacune o incompetenze, quando se ne presentano le condizioni (ciò è avvenuto in poco più di due terzi delle lezioni).

3) Oltre un terzo dei docenti collega molto la lezione alla precedente e accenna a ciò che verrà spiegato durante la lezione successiva, ma fornisce pochi *feedback* agli studenti sull'apprendimento da loro conseguito.

4) Da ultimo, notiamo che la quasi totalità dei docenti osservati (94,8%) non sembra tenere una lezione particolarmente “centrata sullo studente”, ma si attesta su valori sufficienti o scarsi.

Passiamo ora all'uso dei “*ferri del mestiere*”.

1) Oltre la metà dei docenti chiarisce molto il significato di tutti i termini complessi o tecnici impiegati nel corso della lezione e usa in modo molto proficuo e senza inconvenienti i supporti didattici. Inoltre, introduce sufficientemente delle pause nel corso della lezione, ma fa scarso uso del linguaggio non verbale a rinforzo della spiegazione.

2) Circa la metà si limita ad osservare quasi esclusivamente gli studenti nelle prime file, tralasciando quelli seduti nel resto dell'aula, ma modifica sufficientemente il tono della propria voce e sembra essere molto attenta a parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula.

3) Poco più di un terzo dei docenti inserisce aneddoti e storie che alleggeriscono il carico della lezione (e che risultano utili ai fini della spiegazione) e la quasi totalità (86,8%) evita di leggere direttamente da libri o appunti, se non per brevi citazioni o simili.

Da ultimo, analizziamo il *rapporto tra docenti e studenti* nel corso delle lezioni.

1) Quasi tutti i docenti osservati giungono a lezione con un margine di anticipo per “sondare il terreno”, ma non conoscono – o non mostrano di conoscere – nessun nome di studente e non sembrano essere molto attenti a verificare il livello di attenzione dei discenti.

2) Circa i due terzi dimostrano molto rispetto e cordialità nelle interazioni con gli studenti, nonché attenzione nel manifestare interesse per il loro parere, ma non si trattengono per niente con gli studenti a fine le-

zione⁵. Inoltre, affrontano in modo abbastanza costruttivo le provocazioni e/o il dissenso da parte degli studenti, tenendo però presente il fatto che i dati raccolti si riferiscono solo al 36,6% delle *Schede di osservazione*, in quanto nelle restanti lezioni non si sono verificate occasioni di contrasto tra docente e studenti.

3) Oltre la metà dei docenti osservati aiuta a sufficienza gli studenti in difficoltà e un 39,5% spiega come si aspetta che usino il contenuto della lezione. Tuttavia, una medesima percentuale di docenti sembra essere poco attenta ad evitare di aprire la lezione in maniera “fredda” e chiede poco agli studenti di interagire attraverso domande.

6.2. Frequenze delle risposte chiuse dei Questionari studenti

Dall’analisi delle frequenze delle risposte chiuse dei 190 *Questionari studenti*, emergono in particolare i seguenti risultati.

1) Si osserva innanzitutto che la quasi totalità degli studenti frequenta regolarmente le lezioni del docente e ritiene che la lezione al termine della quale compila il *Questionario* sia simile a quelle abitualmente tenute da quel docente. Dei quattro studenti che invece segnalano delle differenze, uno riferisce una diminuita partecipazione degli studenti e un altro sottolinea che è stata svolta un’esercitazione al posto della lezione (i restanti due non rispondono a questa domanda).

2) Secondo gli studenti, il 95,3% delle lezioni è tenuto dal docente titolare dell’insegnamento (Tab. 45). Quando ciò non avviene⁶, nel 64,3% dei casi il docente invita un collega o qualcun altro al suo posto, come mostra la tabella 46. In questa tabella, va notato che a questa domanda rispondono anche cinque studenti che alla precedente hanno risposto “sì” (e che quindi avrebbero dovuto saltare questa domanda). Tuttavia, a parte un altro evento simile con la domanda QS28, non si riscontrano altri casi del genere.

⁵ A tal proposito, è interessante notare che, delle tre facoltà analizzate, solo la facoltà di Ingegneria civile e industriale prevede nel proprio orario un quarto d’ora di pausa tra una lezione e l’altra.

⁶ Cfr. il testo di questa domanda del *Questionario*: “(se hai risposto “no”) Il docente “diserta” delegando o invita qualcun altro ogni tanto?”

Tab. 45 – Frequenze delle risposte alla domanda QS5

QS5 Le lezioni in genere vengono svolte dal docente titolare di questo Insegnamento		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	181	88,3	95,3
	no	9	4,4	4,7
	Total	190	92,7	100,0
Missing	mancante	15	7,3	
Total		205	100,0	

Tab. 46 – Frequenze delle risposte alla domanda QS6

QS6 Il docente titolare di questo Insegnamento delega/invita qualcun altro		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	delega	5	2,4	35,7
	invita	9	4,4	64,3
	Total	14	6,8	100,0
Missing	mancante	191	93,2	
Total		205	100,0	

3) La quasi totalità degli studenti si ritiene abbastanza o molto interessata alla lezione, considera abbastanza o molto utili le lezioni del docente e giudica i suoi esempi abbastanza o molto chiari e pratici. Non stupisce quindi che il 51,1% degli studenti dichiarati di faticare poco a seguire le lezioni, mentre sono il 30,1% quelli che non si stancano affatto.

4) Quasi tutti gli studenti affermano che il docente abitualmente si trattiene con loro a fine lezione e lo ritengono abbastanza o molto soddisfatto di fare lezione. Considerano inoltre positivamente sia la chiarezza della spiegazione del docente sia la sua attenzione alle loro esigenze. Sull'uso del linguaggio non verbale da parte del docente, invece, gli studenti esprimono valutazioni più moderate (prevalenza di "poco" e "abbastanza") in oltre due terzi dei casi.

5) I *Questionari* mostrano che il 41,1% degli studenti ritiene che il docente chieda loro raramente se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati. Inoltre, sugli stimoli forniti dal docente all'interesse per la materia, gli studenti si dividono a metà tra chi reputa tali stimoli nulli o scarsi e chi li considera invece sufficienti o alti. D'altro canto, gli studenti ritengono che il docente stimoli poco o abbastanza la loro partecipazione attiva, in particolar modo ponendo loro domande (47,7%), rendendoli partecipi (36,9%), portando esempi pratici (7,7%), trattando argomenti attuali (6,2%) e organizzando seminari di approfondimento (1,5%).

6) Sui supporti didattici, poco meno della metà degli studenti reputa che il docente presente in aula si avvalga abbastanza proficuamente di uno o più sussidi nel corso della lezione. Tra quelli maggiormente impiegati sono inclusi: la lavagna (57,1% dei casi), le diapositive (25,4%) e i libri (22,8%). Gli altri supporti didattici – video, audio, giornali, altro – sono utilizzati decisamente meno. Sempre in tema di supporti didattici, dai *Questionari* si rileva che quasi nessuno studente adopera il computer durante le lezioni e, per chi lo fa, la maggiore difficoltà è costituita dall'insufficiente numero di prese elettriche nell'aula. Aula che gli studenti considerano abbastanza o molto adeguata, rispettivamente nel 38,9% e nel 22,1% dei casi, sebbene permanga un 22,1% secondo cui è poco adatta e addirittura un 16,8% per il quale non lo è affatto (Tab. 47).

Tab. 47 – Frequenze delle risposte alla domanda QS27

QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	32	15,6	16,8
	poco	42	20,5	22,1
	abbastanza	74	36,1	38,9
	molto	42	20,5	22,1
	Total	190	92,7	100,0
Missing	Mancante	15	7,3	
Total		205	100,0	

7) In conclusione, analizzando la soddisfazione complessiva degli studenti, emerge che la quasi totalità dei rispondenti si divide tra chi è abbastanza (62,4%) o molto (28,0%) soddisfatto della lezione.

Un ultimo elemento di interesse sui *Questionari* riguarda le domande a cui gli studenti hanno risposto di più o di meno. Escludendo quelle a cui veniva chiesto di rispondere solo se, alla domanda precedente, fosse stata data una risposta in particolare⁷, notiamo che ad alcuni quesiti fornisce una risposta valida un numero particolarmente alto di studenti (tra i 180 e i 190). È il caso soprattutto delle domande QS1, QS5, QS25 e QS27, a cui rispondono tutti gli studenti, e delle domande QS14 e QS29, a cui rispondono 189 studenti, nonché delle domande QS7, QS8 e QS13,

⁷ In sostanza, non considerando le domande QS2, QS3, QS6, QS12, QS17, QS19, QS23(a,b,c,d,e,f,g), QS26, QS28.

a cui rispondono 188 studenti. Seguono le domande QS10 e QS20, che raccolgono 186 risposte valide, la domanda QS16 con 184 risposte, la domanda QS21 con 183 risposte e la domanda QS18 con 182 risposte.

Tra le domande a risposta aperta, che saranno analizzate nei paragrafi 6.3. e 6.4., quelle che presentano il maggior numero di risposte valide sono la QS9 e la QS11, rispettivamente con 124 e 113 risposte. Le altre non raggiungono il 50% di risposte.

6.3. Categorizzazione delle risposte aperte dei Questionari studenti

Un primo aspetto da considerare nella categorizzazione è che, in diversi casi, gli studenti rispondono alle domande a risposta aperta con più sotto-risposte. È stato quindi necessario associare le varie sotto-risposte a diverse categorie, per poterle in seguito elaborare.

Nella scelta delle categorie, ci si è basati sugli indicatori della *Scheda di osservazione*, al fine di evitare, o quanto meno ridurre, il rischio di scelte arbitrarie. Ad esempio, nel caso della domanda QS9, alla risposta di uno studente “Semplifica la comprensione” si è associata la categoria “docente agevola comprensione”, che fa riferimento all’indicatore D/CG3 della *Scheda* (“favorisce la comprensione dell’argomento”).

Una volta categorizzate tutte le risposte, è stato chiesto un *feedback* ad alcuni colleghi dottorandi e docenti del Collegio di Dottorato disponibili, apportando quindi le modifiche suggerite.

Si è cercato di non “inquadrare” le risposte in un numero *standard* di categorie, in quanto ciò avrebbe potuto ridurre la ricchezza. Infatti, le risposte degli studenti ad alcune domande sono più variegiate rispetto ad altre e anche il numero di risposte mancanti è diverso tra domanda e domanda.

Tuttavia, non potendo riportare una quantità eccessiva di categorie, poiché ciò avrebbe reso dispersiva l’analisi delle frequenze, in taluni casi la scelta di una categoria può apparire lievemente “forzata”.

Le tabelle 48-49-50-51-52-53 riportano la trascrizione delle risposte testuali degli studenti⁸, seguite dalle categorie e dagli indicatori di riferimento della *Scheda di osservazione*.

⁸ Sono stati modificati o eliminati esclusivamente i riferimenti al docente e/o all’Insegnamento, che avrebbero potuto consentire l’identificazione degli stessi. Per la stessa ragione, tutti i sostantivi, aggettivi, etc. sono al maschile, anche quelli che nei *Questionari* compilati dagli studenti sono scritti al femminile.

Tab. 48 – Risposte degli studenti alla domanda QS9, loro categorizzazione e indicatori di riferimento della Scheda di osservazione

QS9 Perché le lezioni tenute dal docente presente in aula sono utili/non utili secondo lo studente che compila il Q.S.	CATEGORIE	PRINCIPALI INDICATORI DI RIFERIMENTO NELLA SCHEDA DI OSSERVAZIONE PER LA SCELTA DELLE CATEGORIE
Non molto applicabile come altre materie del corso di laurea scelto	molta teoria, poca pratica e/o attualità	D/CG13;D/FM9
Per un conseguimento proficuo della laurea	servono per esame/laurea	D/RS5
Tratta temi di "attualità"	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché conforme al mio percorso di studio	servono per esame/laurea	D/RS5
È abbastanza inerente al mio percorso di formazione	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Spiega in modo semplice e preciso	chiarezza docente	D/CG4
Sviluppano il ragionamento logico	sviluppano modo di ragionare	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Arricchimento del bagaglio culturale e per il senso critico del ragionamento	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
	sviluppano modo di ragionare	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Perché segue il libro di pari passo non esemplificando di molto la difficoltà del libro di testo	altro	
Il corso offre una visione diversa (e più approfondita) degli argomenti, facilitando la comprensione di temi trattati in altri corsi	esaustive	D/CG4-7-8
	docente agevola comprensione	D/CG3
	servono per esame/laurea	D/RS5
Perché le lezioni sono comprensibili e ti fanno capire meglio	esaustive	D/CG4-7-8
	chiarezza docente	D/CG4
È una materia che mi piace	mi interessano	S5-7
Sono argomenti che trovano riscontro nell'attualità	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Essendo del canale A-C, seguo le lezioni di questo docente, che è del canale D-K perché spiega in modo schematico e trasversale le tematiche di questo insegnamento	chiarezza docente	D/CG4

È una materia che riguarda argomenti di tipo quotidiano	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Completano insegnamenti precedenti	servono per esame/laurea	D/RS5
Mi serve la laurea	servono per esame/laurea	D/RS5
Si parla di argomenti che fanno parte della vita quotidiana	docente inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Perché sono coinvolgenti, interessanti, ricche di argomenti pratici e concreti	docente coinvolgente	D/CG2
	mi interessano	S5-7
	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Un esempio che posso fare, ora so come funziona X, quindi sono comunque cose attuali che servono per poter affrontare con maggior sicurezza il mondo fuori	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché si tratta di nozioni fondamentali per la carriera che intraprenderò, e perché sono informazioni molto importanti per poter agire in modo efficiente nella vita di tutti i giorni (trattandosi di argomenti di cui sentiamo parlare giornalmente)	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché viene spiegato X e quindi fondamentale per il mio corso di studi	servono per esame/laurea	D/RS5
Riguarda la professione che vorrei svolgere in futuro	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Tale insegnamento mi sarà utile un domani quando mi ritroverò a contatto con una o più delle diverse realtà che questa materia insegna	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
La conoscenza di X è fondamentale	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Posso applicare alla vita reale i casi studiati	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Si riescono a comprendere ed anticipare alcune azioni di X	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
In quanto argomenti riscontrabili nella realtà attuale	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Le ritengo utili perché forniscono strumenti e nozioni su argomenti molto legati alla realtà	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché offre una base per il corso X	servono per esame/laurea	D/RS5
Perché riguardano argomentazioni di natura molto pratica, in quanto nel mondo	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9

moderno questi temi hanno assunto elevata rilevanza. Il corso aiuta a concedere le basi alla conoscenza di tali tematiche		
Coinvolge molto gli studenti e spiega cose interessanti utili alla nostra formazione culturale	docente coinvolgente	D/CG2
	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Spiega in modo interessante	mi interessano	S5-7
Completano la formazione didattica	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché riguardano tematiche molto attuali	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Secondo me seguire le lezioni aiuta lo studente a capire meglio la dinamica del nostro studio; questo insegnamento è abbastanza difficile quindi poterlo ascoltare da una persona competente è molto utile	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
	buona preparazione docente	D/CG
La materia è complessa	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Sono complete, e servono per l'esame	esaustive	D/CG4-7-8
	servono per esame/laurea	D/RS5
Non è l'ambito nel quale spero di specializzarmi	non servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Cultura personale e formazione professionale	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché è sempre utile imparare da qualcuno che ha esperienza nel settore	buona preparazione docente	D/CG
Perché il modo di spiegare è ottimo per uno studente di questa facoltà che affronta questa materia, poi la materia è molto interessante	buona preparazione docente	D/CG
	mi interessano	S5-7
Perché nella sua materia c'è molta attualità	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Mi interessa questa area	mi interessano	S5-7
Il docente spiega in maniera chiara e rende la lezione sempre interessante	chiarezza docente	D/CG4
	mi interessano	S5-7
Non sono lezioni banali e non affrontano la spiegazione della materia in maniera nozionistica	mi interessano	S5-7
	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Le ritengo utili per la mia formazione perché stimolano il mio studio	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché questo insegnamento è una materia fondamentale	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5

Perché questo insegnamento è una materia rigida ed è formante di questa facoltà, tra l'altro nel linguaggio quotidiano si usano modi di dire legati a ciò	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Senza ipocrisie di certo trattando un argomento parallelo al programma ma sotto forma di indagine e di ricerca non alleggerisce lo studio del manuale ai fini dell'esame	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Perché stimola una riflessione sugli argomenti trattati	sviluppano modo di ragionare	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Perché affronta la materia con un approccio critico che induce alla riflessione	sviluppano modo di ragionare	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Sono argomenti molto attinenti all'attualità	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
E' una materia interessante attuale, mi dà gli strumenti per capire alcuni meccanismi	mi interessano	S5-7
	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché la ritengo una materia attuale e interessante	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
	mi interessano	S5-7
Per ampliare la conoscenza nell'ambito di questo insegnamento	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Ci sono molte cose che solo leggendo il libro è difficile capirle bene	docente agevola comprensione	D/CG3
Semplifica la comprensione	docente agevola comprensione	D/CG3
Hanno filo logico e sono esaustive al pari di un testo	chiarezza docente	D/CG4
	esaustive	D/CG4-7-8
Le spiegazioni sono molto chiare anche se l'argomento non è semplice e il professore è molto disponibile	chiarezza docente	D/CG4
	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
	disponibilità docente	D/RS10
Approfondiscono dei concetti semplificando gli argomenti trattati	esaustive	D/CG4-7-8
	docente agevola comprensione	D/CG3
Il professore è molto preparato e professionale	buona preparazione docente	D/CG
Si rivolgono anche ad accadimenti attuali	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
E' la base delle materie di questa facoltà	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Le lezioni sono esaurienti e offrono molti spunti di riflessione	esaustive	D/CG4-7-8
	sviluppano modo di ragionare	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Perché mi aiutano a comprendere la ma-	docente agevola com-	D/CG3

teria	comprensione	
Perché le spiegazioni chiariscono miei eventuali dubbi	docente agevola comprensione	D/CG3
Perché mi chiarisco le idee riguardo agli argomenti più difficili o riguardo ad argomenti non chiari sul manuale	docente agevola comprensione	D/CG3
Forte impostazione di analisi critica. Frequentemente comparazione con argomenti generali di questo corso di laurea	sviluppano modo di ragionare	D/CG9;D/RS8;D/RS9
	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Le lezioni sono centrate molto su X e sono esposte con molti riferimenti a casi concreti e ad altri temi	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Sono molto interessato sul versante di questo insegnamento	mi interessano	S5-7
Mi permettono di studiare di meno a casa	servono per esame/laurea	D/RS5
Perché qualora volessi interessarmi alla materia, una volta intrapreso un percorso lavorativo, avrei le basi per poterlo fare	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Per un corso di laurea come questo, dovrebbe essere meno approfondito	non servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Dà nozioni "utili" da sapere	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Per capire il sistema che ci governa e nel quale viviamo	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché voglio fare un'altra professione e non ritengo utili a tal fine queste nozioni	non servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Trovo interessanti gli argomenti	mi interessano	S5-7
Permettono di avere un approccio più diretto con la materia e consentono di approfondire tematiche ed argomenti correlati con l'insegnamento ma di attualità	interazione con materiale studio	D/CG13
	docente agevola comprensione	D/CG3
	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Per la estrema chiarezza	chiarezza docente	D/CG4
Perché accresce le facoltà logico-intellettive	sviluppano modo di ragionare	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Dà un criterio di analisi scientifico di problemi a fattori usualmente lasciati al "buon senso"	altro	...
Per avere una formazione il più possibile completa riguardo le materie di studio	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Questo insegnamento è molto importante per la mia formazione	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5

Poco inerente alle materie di questa facoltà	non servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Mi servono per il futuro	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
E' il primo corso che si avvicina al nostro futuro professionale	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché introduce elementi pratici fino ad ora sconosciuti	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché è il primo corso che ci avvicina a ciò che è la nostra futura professione	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
La materia è fondamentale per il corso di studio	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché illustrano i principi che saranno alla base del mio futuro lavoro	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Sono le basi di questa facoltà in particolare modo	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Questo insegnamento per la nostra professione futura è fondamentale	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Ci vorrebbero più lezioni sulle esercitazioni	molta teoria, poca pratica e/o attualità	D/CG13;D/FM9
Non so quanto serva alla mia futura professione!	non servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Non so l'importanza che abbia per la nostra professione	non servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Questo corso non influisce sulla nostra formazione	non servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Le nozioni di questo corso sono necessarie alla mia formazione	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché è l'unico esame che tratterà l'argomento X fino al termine del corso di laurea	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Trattano argomenti basilari di questo insegnamento	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Questo argomento è importante nell'ambito di questa facoltà	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Spiega in modo chiaro	chiarezza docente	D/CG4
Mi conferiscono competenze tecnico-scientifiche necessarie a svolgere la mia futura professione	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
E' un corso importante per questa facoltà	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché sono necessarie nel mio futuro ambito lavorativo	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Questo è un insegnamento fondamentale	servono alla formazione	D/CG13;D/RS5

per la nostra futura professione	ne professionale	
Perché tratta casi utili alla vita quotidiana	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché spiegano determinati argomenti e quindi per capire come agire meglio	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché i casi trattati fanno riferimento alla vita quotidiana	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
E' una materia fondamentale per la mia carriera lavorativa	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Questo insegnamento è una materia fondamentale	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché è fondamentale	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché sono propedeutiche a quelle di un altro insegnamento	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Perché sicuramente sarà ciò di cui mi occuperò o meglio vorrei occuparmi in futuro	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Parla di politica	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
Perché introduce ai primi problemi di questo settore di studio	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Mi interessa	mi interessano	S5-7
E' interessante ciò che spiega	mi interessano	S5-7
Un professionista in questo settore, indipendentemente dalla specializzazione, deve avere buone conoscenze in questo campo	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Riguarda argomenti che interessano la professione	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Sono illustrate diverse competenze necessarie allo svolgimento della professione	servono alla formazione professionale	D/CG13;D/RS5
Forniscono un aspetto generale sui temi trattati con applicazioni legate alla quotidianità	pratiche e/o attuali	D/CG13;D/FM9
E' fondamentale per il corso di studi scelto	servono per esame/laurea	D/RS5
Poiché è la materia portante della facoltà	servono per esame/laurea	D/RS5

Tab. 49 – Risposte degli studenti alla domanda QS11, loro categorizzazione e indicatori di riferimento della Scheda di osservazione

QS11 Perché le lezioni tenute dal docente presente in aula risultano faticose/non faticose secondo lo studente che compila il Q.S.	CATEGORIE	PRINCIPALI INDICATORI DI RIFERIMENTO NELLA SCHEDA DI OSSERVAZIONE PER LA SCELTA DELLE CATEGORIE
Molti modelli teorici e poca pratica	molta teoria, poca pratica e/o attualità	D/CG13;D/FM9
Sono molto teoriche, non viene applicato alla realtà ciò che si spiega quindi non vengono richiamati casi realmente accaduti	molta teoria, poca pratica e/o attualità	D/CG13;D/FM9
Talvolta astrazioni dimostrative trovano scarso riscontro nella realtà	molta teoria, poca pratica e/o attualità	D/CG13;D/FM9
Ci vuole molta concentrazione	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Perché talvolta (in base all'assistente che tiene la lezione) il prof. parla troppo veloce o dà per scontate molte nozioni, è un po' confusionario, cioè poco schematico e razionale nel modo di spiegare (ma anzi divaga)	docente parla velocemente	D/FM7
	docente dà argomenti per scontati	D/CG3;D/FM4
	non chiarezza docente	D/CG4
Sono concetti alle volte complessi e articolati per i quali occorre anche una preparazione di base	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
	serve preparazione di base	D/FM4
Si spiegano molti argomenti e velocemente	eccessivo carico studio	D/CG7
	docente parla velocemente	D/FM7
Perché è rigida e in alcune lezioni nonostante la preparazione del prof. ho avuto difficoltà minima	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Perché la materia è abbastanza difficile e impegnativa	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Complessità della materia	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Per la complessità dell'argomento e per l'organizzazione adottata dal prof. nel trattare l'argomento	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
	non chiarezza docente	D/CG4
Una parte del programma per me è un po' più difficoltosa delle altre	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Gli argomenti trattati sono spesso complessi e necessitano di più di un modo di esporli per essere capiti	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
A volte i ragionamenti del docente	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7

sono complessi		
La materia è molto difficile	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Sono difficili	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
E' difficile la materia	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
La materia è difficile	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Perché richiede una conoscenza buona delle cose studiate nei corsi precedenti	serve preparazione di base	D/FM4
Richiede una conoscenza abbastanza accurata delle conoscenze conferite nei passati corsi	serve preparazione di base	D/FM4
La materia è parecchio difficile	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
La materia richiede molta concentrazione e costanza negli studi e il tempo è poco	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
	poco tempo	L7
La materia è complessa	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Materia complessa	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Orari e studio stancano molto	scomodità lezione	L7
Perché abbastanza complesse	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
La materia trattata è difficile	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Sono molto ricche di concetti difficili	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Ritengo che lo stile del prof. nella spiegazione sia noioso e poco coinvolgente	docente non coinvolgente	D/CG2
Monotono nell'esposizione, e ripete parola per parola quelle che c'è scritto sul libro	docente non coinvolgente	D/CG2
Perché ritengo che sia necessario per ottenere un livello di preparazione alto e soddisfacente	altro	
Perché sono difficili e noiose. E l'argomento mi interessa poco	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
	docente non coinvolgente	D/CG2
	non mi interessano	S5-7
Non mi sento coinvolto dal docente	docente non coinvolgente	D/CG2
Noiose	docente non coinvolgente	D/CG2
Ogni tanto un po' noiose	docente non coinvolgente	D/CG2
Le spiegazioni risultano alquanto comprensibili	docente agevola comprensione	D/CG3
Spiega in modo semplice e preciso	chiarezza docente	D/CG4

Il professore si spiega in modo esauritivo, ma la materia richiede molta attenzione	docente agevola comprensione	D/CG3
	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Perché è molto chiaro e rende la lezione piacevole	chiarezza docente	D/CG4
	mi interessano	S5-7
L'insegnante spiega bene	chiarezza docente	D/CG4
Argomenti espressi in modo chiaro e più volte ripetuti	chiarezza docente	D/CG4
	docente ripete, se necessario	D/CG10
Perché vengono tenute in maniera scorrevole	abilità narrative docente	D/CG5
Perché sono interessanti e la docente spiega molto bene	mi interessano	S5-7
	chiarezza docente	D/CG4
Non risultano complesse grazie alla semplicità delle slides	non impegnative/difficili	D/RS7-10;S5-6-7
	supporti didattici aiutano	D/FM8
Il professore spiega in maniera chiara (almeno fino ad ora)	chiarezza docente	D/CG4
Il professore è molto esplicito	docente agevola comprensione	D/CG3
Perché il professore è abbastanza chiaro	chiarezza docente	D/CG4
Spiega bene	docente agevola comprensione	D/CG3
Il docente si esprime con chiarezza ed efficacia	chiarezza docente	D/CG4
	docente agevola comprensione	D/CG3
Il professore è molto chiaro	chiarezza docente	D/CG4
Nonostante il poco tempo a disposizione la spiegazione è molto esauriente e grazie anche all'ausilio di materiale su internet	poco tempo	L7
	chiarezza docente	D/CG4
	supporti didattici aiutano	D/FM8
Sono chiare	chiarezza docente	D/CG4
Il professore è abbastanza chiaro e comprensibile al momento della lezione	chiarezza docente	D/CG4
Perché gli argomenti sono spiegati in modo chiaro	chiarezza docente	D/CG4
Il docente espone gli argomenti in modo chiaro	chiarezza docente	D/CG4
I concetti vengono esposti abbastanza chiaramente dal docente	chiarezza docente	D/CG4

Perché il docente si esprime in maniera abbastanza chiara	chiarezza docente	D/CG4
Perché la lezione è abbastanza scorrevole	abilità narrative docente	D/CG5
Il prof. è molto chiaro	chiarezza docente	D/CG4
Perché il docente si esprime in maniera chiara e le lezioni risultano interessanti	chiarezza docente	D/CG4
	mi interessano	S5-7
Perché nella maggior parte dei casi sono molto comprensibili	docente agevola comprensione	D/CG3
Spiega in modo abbastanza chiaro	chiarezza docente	D/CG4
Usa un linguaggio comprensibile	docente agevola comprensione	D/CG3
Il professore è chiaro nelle spiegazioni	chiarezza docente	D/CG4
Il professore spiega bene	docente agevola comprensione	D/CG3
Il docente è molto abile nella sua materia	docente agevola comprensione	D/CG3
La capacità discorsiva e l'organizzazione schematica del docente nelle sue lezioni facilitano l'apprendimento	abilità narrative docente	D/CG5
	chiarezza docente	D/CG4
Perché sono chiare o meglio in argomenti con maggior difficoltà il prof. perde un po' di tempo	chiarezza docente	D/CG4
	docente ripete, se necessario	D/CG10
Perché attraverso la spiegazione di questo docente riesco a capire in maniera ottimale la lezione, anche se è una materia non molto semplice	chiarezza docente	D/CG4
	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Gli argomenti sono trattati in maniera scorrevole facendo uso di esempi concreti	abilità narrative docente	D/CG5
	esempi docente	D/CG8
Perché il professore è molto bravo e riesce a spiegare in maniera lineare concetti che per uno studente di questa facoltà non sono il suo "pane quotidiano"	docente agevola comprensione	D/CG3
	chiarezza docente	D/CG4
Il prof. riesce a catturare perfettamente l'attenzione	docente verifica attenzione studenti	D/RS7
	docente verifica attenzione studenti	D/RS7
	scomodità lezione	L7
Perché il professore è in grado di non far calare il mio grado di attenzione nonostante l'ora e la stanchezza	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7

Spiega bene, torna sui punti già esaminati	chiarezza docente	D/CG4
	docente ripete, se necessario	D/CG10
Più che altro per l'orario in cui viene svolta	scomodità lezione	L7
Devo venire a Roma	scomodità lezione	L7
Sono di pomeriggio	scomodità lezione	L7
Perché ho poco tempo	poco tempo	L7
Perché l'insegnante ci coinvolge nelle lezioni	docente coinvolgente	D/CG2
Anche se la materia è abbastanza pesante la lezione è coinvolgente	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
	docente coinvolgente	D/CG2
Sono interessanti e ti coinvolgono	mi interessano	S5-7
	docente coinvolgente	D/CG2
Perché il Professore ci coinvolge, e la lezione non è noiosa	docente coinvolgente	D/CG2
Sono coinvolgenti	docente coinvolgente	D/CG2
Credo che il metodo utilizzato non sia pesante: gli studenti intervengono durante le lezioni e dialogano con il docente. Inoltre la materia è interessante	non impegnative/difficili	D/RS7-10;S5-6-7
	docente coinvolgente	D/CG2
	mi interessano	S5-7
Seguo con interesse gli argomenti trattati che mi rendono partecipe	mi interessano	S5-7
	docente coinvolgente	D/CG2
Non è interessante	non mi interessano	S5-7
Mi interessa la materia	mi interessano	S5-7
Materia piuttosto interessante	mi interessano	S5-7
Perché è una materia interessante	mi interessano	S5-7
Non faccio fatica a seguire le lezioni perché le trovo molto interessanti	non impegnative/difficili	D/RS7-10;S5-6-7
	mi interessano	S5-7
Sono interessato	mi interessano	S5-7
Argomenti leggeri	non impegnative/difficili	D/RS7-10;S5-6-7
Ci sono argomenti più facili e alcuni molto difficili	non impegnative/difficili	D/RS7-10;S5-6-7
	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
E' molto produttiva	altro	
Il professore si esprime parlando troppo velocemente	docente parla velocemente	D/FM7
Perché, per me, questo linguaggio è un linguaggio nuovo che ancora devo metabolizzare	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7

A volte è decisamente troppo ripetitivo	docente non coinvolgente	D/CG2
Parla troppo veloce, affronta molti argomenti in una unica lezione	docente parla velocemente	D/FM7
	eccessivo carico studio	D/CG7
Una non perfetta corrispondenza con il manuale inficia su una comprensione reale	altro	
Due ore sono abbastanza pesanti	scomodità lezione	L7
Ho difficoltà in genere con questi argomenti	impegnative/difficili	D/CG10;D/RS7-10;S5-6-7
Poco perché questa materia è ben lontana dalle mie attitudini	non mi interessano	S5-7
Perché le slide non sono il metodo migliore per insegnare	supporti didattici non aiutano	D/FM8
Perché non seguo le lezioni e non studio la materia in modo regolare	altro	
Dipende dagli argomenti	altro	
Perché le basi di X e delle altre materie sono sufficienti per seguire le lezioni	altro	
I concetti rimangono abbastanza impressi	altro	
Spiega velocemente la lezione	docente parla velocemente	D/FM7
Si seguono insieme ad altri corsi di pari difficoltà	altro	
Perché spesso si saltano i passaggi, dandoli per scontati	docente dà argomenti per scontati	D/CG3;D/FM4
Dà per scontate nozioni che non lo sono per la maggior parte degli studenti del corso	docente dà argomenti per scontati	D/CG3;D/FM4
Perché a volte, non avendo una preparazione ancora al 100%, alcuni punti non sono molto chiari	serve preparazione di base	D/FM4
La materia di per sé non presenta grosse complicazioni	non impegnative/difficili	D/RS7-10;S5-6-7

Tab. 50 – Risposte degli studenti alla domanda QS17, loro categorizzazione e indicatori di riferimento della Scheda di osservazione

QS17 Come il docente presente in aula stimola l'interesse per la materia secondo lo studente che compila il Q.S.	CATEGORIE	PRINCIPALI INDICATORI DI RIFERIMENTO NELLA SCHEDA DI OSSERVAZIONE PER LA SCELTA DELLE CATEGORIE
Facendo esempi	fa esempi	D/CG8
Rifacendosi a esempi pratici	fa esempi	D/CG8
Facendo esempi pratici su casi passati	fa esempi	D/CG8
Facendo esempi coinvolgendo gli studenti	fa esempi	D/CG8
	è coinvolgente	D/CG2
Presenta gli argomenti con esempi pratici	fa esempi	D/CG8
Stimola l'interesse per la materia coinvolgendoci con molti esempi legati alla realtà	fa esempi	D/CG8
	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Fa esempi attinenti alla vita di tutti i giorni	fa esempi	D/CG8
	fa lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Facendo esempi pratici, che ritroviamo nella vita di tutti i giorni rende interessante lo studio di questa materia	fa esempi	D/CG8
	fa lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Con esempi pratici	fa esempi	D/CG8
Con esempi pratici relativi alla quotidianità	fa esempi	D/CG8
Con esempi pratici	fa esempi	D/CG8
Con esempi pratici	fa esempi	D/CG8
Facendo esempi pratici	fa esempi	D/CG8
Facendo esempi pratici	fa esempi	D/CG8
Attraverso domande	fa domande	D/RS6
Ogni tanto fa domande a noi studenti	fa domande	D/RS6
Chiedendo esempi agli studenti	fa domande	D/RS6
Cerca di interagire con gli studenti con domande di vario genere	fa domande	D/RS6
Ponendoci dei quesiti durante la lezione	fa domande	D/RS6
Dialoga con gli studenti durante la lezione, ponendo domande e quindi stimolando il loro interesse alla materia	fa domande	D/RS6
Facendoci delle domande sull'argomento in questione	fa domande	D/RS6
Ogni volta chiede quali sono gli aspetti che sono rimasti meno chiari	ripete, se necessario	D/CG10
Chiedendo in aula se ci sono questioni da	ripete, se necessario	D/CG10

chiarire		
Mettendosi sempre a disposizione degli studenti	ripete, se necessario	D/CG10
Chiedendo cosa preferiscono	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/R S9
Organizza seminari di approfondimento in base agli interessi degli studenti	organizza seminari	...
	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/R S9
Rendendo gli studenti partecipi alla lezione	fa interagire con materiale di studio	D/CG13
Rendendo gli studenti partecipi alla lezione	fa interagire con materiale di studio	D/CG13
Facendoci partecipare alla risoluzione di problemi che nella realtà si può venire ad incontrare	fa interagire con materiale di studio	D/CG13
	fa lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Facendo commentare agli studenti gli argomenti esposti e gli esempi fatti	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/R S9
Cercando di rendere la lezione molto attrattiva e interessante	è coinvolgente	D/CG2
Il prof. chiede spesso eventuali pareri contrari degli studenti sulle sue idee	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/R S9
Richiedendo, prima della lezione (nei giorni precedenti), una individuale lettura dei materiali didattici distribuiti, per poter partecipare o quanto meno seguire la lezione in modo migliore	fa interagire con materiale di studio	D/CG13
Stimola interesse cercando di trattare gli argomenti coinvolgendo gli studenti nella discussione di essi	fa interagire con materiale di studio	D/CG13
Stimola il dialogo e la riflessione	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/R S9
Il docente rende partecipi gli studenti invitandoli ad esprimere le proprie opinioni o le proprie perplessità; inoltre li coinvolge nelle spiegazioni	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/R S9
	fa lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Perché alle volte nelle lezioni gli studenti interagiscono	sprona a fare domande e/o risponde a domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Tramite il dialogo	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/R S9
Argomentando	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Trattando argomenti interessanti	inserisce aneddoti e	D/FM9

	storie	
Parlando ad esempio di temi di attualità ovviamente legati alla materia da lui insegnata. (Per esempio la lezione su X svolta il giorno Y alle porte dell'evento Z)	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Perché le lezioni presentano spesso richiami all'attualità e citazioni di professionisti del settore	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Trattando argomenti di attualità e non fermandosi solo alla mera esposizione a fini didattici	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Facendone capire l'importanza per la formazione professionale	altro	
Soprattutto attraverso la citazione di libri	consiglia testi	D/RS5
Con riferimenti ad altri testi...	consiglia testi	D/RS5
Consiglio letture e testi specifici	consiglia testi	D/RS5
Consiglia testi, libri, articoli	consiglia testi	D/RS5
Invita spesso a leggere libri sugli argomenti svolti	consiglia testi	D/RS5
Per il modo in cui spiega che non è puramente nozionistico	consiglia testi	D/RS5

Tab. 51 – Risposte degli studenti alla domanda QS19, loro categorizzazione e indicatori di riferimento della Scheda di osservazione

QS19 Come il docente presente in aula stimola la partecipazione degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.	CATEGORIE	PRINCIPALI INDICATORI DI RIFERIMENTO NELLA SCHEDA DI OSSERVAZIONE PER LA SCELTA DELLE CATEGORIE
Attraverso domande	fa domande	D/RS6
Fa continue domande durante la lezione	fa domande	D/RS6
Facendo ripetute domande	fa domande	D/RS6
Sprona a fare domande e pone lui stesso domande	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
	fa domande	D/RS6
Facendo domande esplicite	fa domande	D/RS6
Facendo domande agli studenti	fa domande	D/RS6
Facendo domande dirette	fa domande	D/RS6
Facendo domande durante la lezione	fa domande	D/RS6
Chiedendo se l'argomento è chiaro; se no, vuole sapere il perché	ripete, se necessario	D/CG10
	interessato a pareri	D/CG9;D/RS8;D/RS9

	studenti	
Con domande, esercizi, esempi...	fa domande	D/RS6
	fa interagire con materiale studio	D/CG13
	fa esempi	D/CG8
Chiede sempre se abbiamo capito, oppure, se c'è qualcosa che deve ripetere	ripete, se necessario	D/CG10
Fa spesso domande	fa domande	D/RS6
Mentre spiega fa domande per capire se abbiamo afferrato i concetti spiegati	fa domande	D/RS6
	fornisce <i>feedback</i> a studenti	D/CG11
Facendo domande	fa domande	D/RS6
Preparando quesiti o esercitazioni collettive	fa domande	D/RS6
	fa interagire con materiale studio	D/CG13
Facendo domande e instaurando discussioni	fa domande	D/RS6
	fa interagire con materiale studio	D/CG13
Domande, chiede perplessità, commenti, dubbi	fa domande	D/RS6
	fa interagire con materiale studio	D/CG13
	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Il docente a fine lezione chiede se qualcuno ha domande sull'argomento appena spiegato	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Sprona a fare domande e pone lui stesso domande	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
	fa domande	D/RS6
Chiedendo pareri, considerazioni, obiezioni, ecc...	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Chiede sempre se abbiamo domande	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Chiede se abbiamo capito	verifica attenzione studenti	D/RS7
Ogni tanto il professore chiede se è stato abbastanza compreso durante la spiegazione	verifica attenzione studenti	D/RS7
Facendo domande o utilizzando sussidi didattici (come ad esempio testi specifici)	fa domande	D/RS6
	usa supporti didattici	D/FM8

Facendo domande e spronando a rispondere	fa domande	D/RS6
	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Fa domande e cerca di attirare l'attenzione	fa domande	D/RS6
	verifica attenzione studenti	D/RS7
Facendo domande e invitandoci a riflettere sulle tematiche svolte	fa domande	D/RS6
	fa interagire con materiale studio	D/CG13
Chiedendo se ci sono dubbi	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Chiede se ci sono domande	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Fa domande e chiede di correggerlo in caso ci siano errori	fa domande	D/RS6
	chiede di correggerlo, se necessario	D/CG12
Chiede se c'è qualcosa di non chiaro	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Rende partecipe l'alunno, con quanto appreso nelle lezioni precedenti	fa interagire con materiale studio	D/CG13
Girovagando tra i banchi, facendo intervenire, e facendo esempi concreti su persone	usa linguaggio non verbale	D/FM1;D/FM5
	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
	fa esempi	D/CG8
	fa lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Si creano finte situazioni di interazione tra X, utilizzando gli alunni	fa interagire con materiale studio	D/CG13
	fa una lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Chiede agli studenti di esporre quanto compreso della lezione	chiede di esporre la lezione	D/CG15
Disponibile a fare confronti	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Invitando gli studenti a commentare ciò che sta spiegando	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Se qualcuno lo interrompe, lo ascolta e dà spiegazioni	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9

	ripete, se necessario	D/CG10
Incitandoci a porgli domande	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Spronandoci a fare domande sugli argomenti trattati	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Richiama l'attenzione, stimola al ragionamento, alla partecipazione attiva e critica	verifica attenzione studenti	D/RS7
	fa interagire con materiale studio	D/CG13
	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Richiedendo, prima della lezione (nei giorni precedenti), una individuale lettura dei materiali didattici distribuiti, per poter partecipare o quanto meno seguire la lezione in modo migliore	fa interagire con materiale studio	D/CG13
Instaura discussioni su casi o temi trattati	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Sprona a fare domande	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
E' aperto alle discussioni	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Cercando il ragionamento sul singolo tema	fa interagire con materiale studio	D/CG13
Sì, proprio per quello che ho detto prima, perché alle volte il professore fa interagire gli studenti	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Spesso instaura dibattiti sui temi trattati durante la lezione	fa interagire con materiale studio	D/CG13
Chiede se è chiaro o se la pensiamo in modo diverso	ripete, se necessario	D/CG10
	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Invitando a riflettere sui temi trattati con riferimenti a fenomeni reali	fa interagire con materiale studio	D/CG13
	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Spronando a fare domande	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Chiedendo la nostra opinione	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9

Consiglia di fare domande chiedendo chiarimenti	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Sprona a fare domande	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Chiede agli studenti le loro opinioni	interessato a pareri studenti	D/CG9;D/RS8;D/RS9
Facendo esempi pratici, rifacendosi alle abitudini di noi studenti (questa è però una caratteristica del solo prof., gli assistenti non interagiscono in alcun modo con noi)	fa esempi	D/CG8
	fa una lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Facendo esempi attuali e permettendo di intervenire per approfondire determinati punti	fa esempi	D/CG8
	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
Con esempi facendoci calare nella situazione	fa esempi	D/CG8
	fa una lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Con esempi pratici	fa esempi	D/CG8
Chiedendoci se non abbiamo capito come funziona e facendo degli esempi elementari per capire meglio	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	D/CG2;D/CG10;D/RS4;D/RS11
	fa esempi	D/CG8
Esamina parecchi argomenti di attualità, organizza incontri con esterni	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
	organizza seminari	D/CG9
Chiede di rapportare gli insegnamenti con le attività quotidiane	fa una lezione "centrata sullo studente"	D/CG6
Introducendo concetti politici e filosofici	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Con discorsi interessanti	inserisce aneddoti e storie	D/FM9
Ha organizzato per noi diversi seminari per approfondire alcuni argomenti trattati	organizza seminari	D/CG9

Tab. 52 – Risposte degli studenti alla domanda QS28, loro categorizzazione e indicatori di riferimento della Scheda di osservazione

QS28 Perché l'aula in cui si tiene la lezione odierna è poco/non adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.	CATEGORIE (problemi/difficoltà)	PRINCIPALI INDICATORI DI RIFERIMENTO NELLA SCHEDA DI OSSERVAZIONE PER LA SCELTA DELLE CATEGORIE
Il microfono non sempre è funzionante	acustica	A5;A7f;A8;A9
Perché non si vede il videoproiettore	visibilità	A8;A9
Non si vede, non si sente bene, non si trova posto	visibilità	A8;A9
	acustica	A5;A7f;A8;A9
	organizzazione degli spazi	A3; S1
Perché siamo tutti sullo stesso livello e non è facile vedere la lavagna	visibilità	A8;A9
Il posto c'è, ma si sente poco, il microfono non funziona mai, come le altre cose elettroniche dell'aula	acustica	A5;A7f;A8;A9
	supporti didattici	A9
Non si vede	visibilità	A8;A9
Mancano microfoni e pennarelli	acustica	A5;A7f;A8;A9
	supporti didattici	A9
Pochi pennarelli	supporti didattici	A9
Perché mancano i microfoni e i pennarelli	acustica	A5;A7f;A8;A9
	supporti didattici	A9
I microfoni danno problemi e il prof. preferisce non usarli, quindi si sente poco	acustica	A5;A7f;A8;A9
Aula fredda	temperatura dell'aula	A6
Fa freddo, non si sente bene	temperatura dell'aula	A6
	acustica	A5;A7f;A8;A9
Fa freddo	temperatura dell'aula	A6
L'audio non è efficiente	acustica	A5;A7f;A8;A9
Troppa confusione	confusione	S6
Si sente e si vede non molto bene	acustica	A5;A7f;A8;A9
	visibilità	A8;A9
Audio acustico del microfono non perfetto	acustica	A5;A7f;A8;A9
Poco luminosa, piuttosto rumorosa	illuminazione	A4
	acustica	A5;A7f;A8;A9
Spesso non si sente bene la lezione per pro-	acustica	A5;A7f;A8;A9

blemi audio e il numero di posti è inferiore agli studenti che partecipano alla lezione	organizzazione degli spazi	A3; S1
Non è adeguata dal punto di vista dell'audio	acustica	A5;A7f;A8;A9
Si sente molto poco perché non usa il microfono	acustica	A5;A7f;A8;A9
Perché l'acustica non è ottimale	acustica	A5;A7f;A8;A9
L'acustica non è buona	acustica	A5;A7f;A8;A9
Cattiva acustica e microclima	acustica	A5;A7f;A8;A9
	areazione	A6
Non è una struttura dove poter tenere lezioni universitarie	non adatta a lezioni universitarie	A
Aula con poca organizzazione	organizzazione degli spazi	S6
Ci sono pochi posti e non è nata come aula per fare lezione, perciò non è idonea	organizzazione degli spazi	A3; S1
	non adatta a lezioni universitarie	A
Quest'aula non ha un ottimo audio ed è dispersiva. Non consente di osservare la lavagna essendo piccola e mal posizionata	acustica	A5;A7f;A8;A9
	organizzazione degli spazi	S6
	visibilità	A8;A9
Perché è imbarazzante fare lezione in questo tipo di aule. Invito l'ideatrice del test a venire a guardare l'aula per rendersi conto da sola	non adatta a lezioni universitarie	A
Perché i tavoli sono disposti in modo non ottimale all'ascolto	acustica	A5;A7f;A8;A9
Non è un'aula per le lezioni, non è abbastanza grande, c'è poca aria	non adatta a lezioni universitarie	A
	organizzazione degli spazi	A3; S1
	areazione	A6
Secondo me questa aula non è sufficientemente adatta a poter ospitare gli alunni dato che si trova posto con difficoltà e si finisce con lo stare tutti stretti	non adatta a lezioni universitarie	A
	organizzazione degli spazi	A3; S1
Arredi poco stabili (tavoli)	disponibilità materiale didattico	A3-7
Scomodo per scrivere	disponibilità materiale didattico	A3-7
Le lavagne con il pennarello affaticano molto gli occhi (dovrebbero essere abolite). Le aule sono inadeguate se paragonate alle aule di qualsiasi altra università in Europa	visibilità	A8;A9
	non adatta a lezioni universitarie	A

Perché molto scomode	disponibilità materiale didattico	A3-7
Troppo piccola	organizzazione degli spazi	A3; S1
E' piccola per il numero degli studenti	organizzazione degli spazi	A3; S1
E' poco capiente, e la circolazione dell'aria è insufficiente	organizzazione degli spazi	A3; S1
	areazione	A6
Troppo piccola per 80, 90 studenti	organizzazione degli spazi	A3; S1
Non ci sono posti, la circolazione dell'aria è insufficiente	organizzazione degli spazi	A3; S1
	areazione	A6
Perché è piccola e totalmente inadeguata per una lezione gradevole	organizzazione degli spazi	A3; S1
	non adatta a lezioni universitarie	A
E' un'aula studio usata provvisoriamente in attesa che i lavori nell'aula si concludano, l'acustica non è il massimo e i posti sono pochi	non adatta a lezioni universitarie	A
	organizzazione degli spazi	A3; S1
E' piccola e dato il numero elevato di studenti che segue la lezione l'aria dopo poco diventa viziata	organizzazione degli spazi	A3; S1
	areazione	A6
E' troppo piccola rispetto al numero di studenti che seguono la lezione e questo crea dei disagi per coloro che si trovano costretti a seguire la lezione talvolta di spalle, talvolta in troppi in uno stesso banco	organizzazione degli spazi	A3; S1
	visibilità	A8;A9
Perché è un'aula provvisoria piccola per il numero di studenti che frequentano il corso	organizzazione degli spazi	A
Perché non sempre si trova posto	organizzazione degli spazi	A3; S1
Piccola per il numero di studenti	organizzazione degli spazi	A3; S1
E' un po' piccola per tutti gli studenti	organizzazione degli spazi	A3; S1
Più ampia, più tavoli	organizzazione degli spazi	A3; S1
	disponibilità materiale didattico	A3-7
Troppo piccola, e spesso priva di microfono	organizzazione degli spazi	A3; S1

	acustica	A5;A7f;A8;A9
Gli spazi sono stretti	organizzazione degli spazi	A3; S1
Spesso è troppo affollata e non si trova posto	organizzazione degli spazi	A3; S1
Troppo piccola	organizzazione degli spazi	A3; S1
L'aula è troppo piccola e negli ultimi posti la voce del professore spesso non si sente	organizzazione degli spazi	A3; S1
	acustica	A5;A7f;A8;A9
E' troppo piccola per il numero di studenti e non c'è circolazione di aria	organizzazione degli spazi	A3; S1
	areazione	A6
E' piccola e non ci sono finestre per far cambiare aria ed il microfono spesso è non funzionante	organizzazione degli spazi	A3; S1
	areazione	A6
	acustica	A5;A7f;A8;A9
Gli studenti sono molti	organizzazione degli spazi	A3; S1
Troppo piccola	organizzazione degli spazi	A3; S1
E' piccola, ha sedie scomode, non ha tavoli	organizzazione degli spazi	A3; S1
	disponibilità materiale didattico	A3-7
Presenta problemi per il numero delle persone e di vivibilità	organizzazione degli spazi	A3; S1
E' grande e sufficientemente capiente per tutte le persone che seguono il corso	nessuno	

Tab. 53 – Risposte degli studenti alla domanda QS30, loro categorizzazione e indicatori di riferimento della Scheda di osservazione

QS30 Aspetti di questo Insegnamento che andrebbero migliorati secondo lo studente che compila il Q.S.	CATEGORIE	PRINCIPALI INDICATORI DI RIFERIMENTO NELLA SCHEDA DI OSSERVAZIONE PER LA SCELTA DELLE CATEGORIE
L'esposizione dovrebbe essere più chiara e dovrebbe coinvolgere maggiormente gli studenti (inoltre, quando vengono distribuite le fotocopie, agli ultimi posti non ne arrivano mai, e alle no-	chiarezza docente	D/CG4
	coinvolgimento studenti	D/CG2

stre proteste è stato risposto "Io ho fatto 100 fotocopie, voi siete di meno (ma quando???), qualcuno se n'è presa più di 1", senza quindi sforzarsi di trovare 1 soluzione!)	aiuto a studenti	D/RS10
Nessuno	nessuno	
Nessuno	nessuno	
Meno nozioni e più esercizi di approfondimento sarebbero ideali	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13
Secondo me non dovrebbe essere migliorato nessun aspetto!	nessuno	
Secondo me non c'è nessun aspetto da migliorare	nessuno	
Il materiale su cui prepararlo, vorrei più di dettaglio e maggior chiarezza, per avere un'idea chiara. Potrebbe tenere tutte le lezioni il prof. così da avere maggior chiarezza, cioè ci troviamo a seguire un unico filo	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13
	chiarezza docente	D/CG4
	docente titolare al posto di assistenti	L9
Dovrebbe essere il professore a tenere le lezioni e non delegarle agli assistenti (meno desiderosi di insegnare e non disponibili a chiarimenti). Dovrebbe (il prof.) mettere il ricevimento durante la mattinata e non nel pomeriggio (quando noi studenti abbiamo altre lezioni che ci impediscono di andare al ricevimento). Dovrebbe (il prof.) essere più chiaro durante le lezioni e spiegarci le cose nel modo in cui poi le vuole sapere (invece affronta l'argomento solo marginalmente, fa esempi, ma non spiega bene cosa vuole sapere poi da noi). Non si capisce cosa, sul libro, è da fare e cosa no, non avendo neanche precisato quale libro vuole, come testo di riferimento	docente titolare al posto di assistenti	L9
	altro	
	chiarezza docente	D/CG4
	uso supporti didattici	D/FM8
L'insegnamento è ottimo così come è svolto e non penso necessiti di miglioramenti	nessuno	
Non so se dipende dalla tipologia del corso, ma sarebbe meglio se le lezioni contenessero meno argomenti, per poter essere meglio assimilabili	carico di studio	D/CG7
Il programma	programma	D/CG6-7-8
Il docente fa spesso domande che a volte mettono in difficoltà gli studenti	aiuto a studenti	D/RS10

Il materiale didattico è abbastanza dispersivo, i libri di testo si differenziano molto dagli argomenti esposti in aula	spiegazione uso materiale	D/FM8
	libri di testo	D/RS5
Il prof. dovrebbe facilitare i titoli delle slide per poi poterli trovare nel libro	uso supporti didattici	D/FM8
Lavorare con le diapositive	uso supporti didattici	D/FM8
L'aula e più esempi	aula	A
	esempi	D/CG8
Nessuno	nessuno	
Maggior chiarezza durante la spiegazione sia del prof. ma soprattutto dei suoi assistenti. Evitare i seminari in lingua senza un adeguato supporto che consenta a tutti di partecipare e apprendere una nuova lingua	chiarezza docente	D/CG4
	aiuto a studenti	D/RS10
Nessuno	nessuno	
Nessuno	nessuno	
Nessuno	nessuno	
Al professore dovrebbe essere data un'aula più consona alla sua materia (soprattutto dovrebbe disporre di una tecnologia adeguata)	aula	A
	adeguatezza supporti didattici	A9
Forse 2 ore consecutive rischiano di essere troppe	orario	L7
Nessuno in particolare	nessuno	
Per ora nessuno	nessuno	
Un aspetto di questo corso che deve essere migliorato è quello di permettere agli studenti di seguire seminari fin dall'inizio delle lezioni	altro	
Manca un coinvolgimento più selettivo, ma in parte è accettabile dato il gran numero di studenti del corso	coinvolgimento studenti	D/CG2
In realtà non c'è nulla che non funzioni in questo corso ma è poco seguito proprio perché il professore ritiene già scontata la conoscenza del manuale non spiegandone gli argomenti e durante la lezione affronta un argomento che seppur interessante non sembra premiare in modo significativo lo studente frequentante nel momento della verifica con l'esame rispetto ad uno studente non frequentante	programma	D/CG6-7-8
Svolgerlo in un'aula più grande	aula	A
Niente	nessuno	
Sarebbero utili più seminari sulla materia	altro	
Nessuno	nessuno	

Per quanto riguarda l'orario, spesso si è stanchi e quindi risulta faticoso prendere appunti	orario	L7
Una più completa esposizione degli argomenti, meno storia magari, ma una spiegazione più sistematica	chiarezza docente	D/CG4
Arredi dell'aula	aula	A
Il prof. dovrebbe utilizzare più strumenti didattici ad esempio slide	uso supporti didattici	D/FM8
Ritengo che il professore debba usare dei libri per integrare gli argomenti che a lezione vengono spiegati in maniera poco esaustiva	uso supporti didattici	D/FM8
Credo che si potrebbero utilizzare maggiori elementi visivi durante le lezioni: slide o video	uso supporti didattici	D/FM8
Non ci sono seminari. Per il resto il prof. si è dimostrato disponibile e professionale	altro	
	nessuno	
Onestamente credo sia uno dei corsi organizzati meglio in quanto a linguaggio verbale, comprensione, disponibilità e professionalità del professore	nessuno	
Nessuno	nessuno	
Non fare lezione con le diapositive	abolizione supporti didattici	D/FM8
Maggiore empatia nei confronti degli studenti nella spiegazione	coinvolgimento studenti	D/CG2
L'audio, le spiegazioni	acustica	A5;A7f;A8;A9
	chiarezza docente	D/CG4
Maggior coinvolgimento nelle spiegazioni	coinvolgimento studenti	D/CG2
Orari delle lezioni, più esercizi	orario	L7
	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13
Coinvolgere di più gli studenti invitandoli a fare esercizi alla lavagna, in particolar modo Tizio e Caio, considerati tra i migliori	coinvolgimento studenti	D/CG2
	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13
Nessuno	nessuno	
Dotare di microfono il docente, dotazione di una lavagna più grande	acustica	A5;A7f;A8;A9
	visibilità	A8;A9
Più esercitazioni per la preparazione dell'esame,	interazione	D/CG13

orari delle lezioni adeguati, l'ideale sarebbe la mattina	studenti con materiale di studio	
	orario	L7
La puntualità del <i>tutor</i>	puntualità <i>tutor</i>	D/RS1
Interesse pochissimo, no diapositive!	coinvolgimento studenti	D/CG2
	uso supporti didattici	D/FM8
Nessuno	nessuno	
Coinvolgimento degli studenti e vivacità della professoressa	coinvolgimento studenti	D/CG2
La prof. dovrebbe stimolare di più gli studenti e non addormentarli	coinvolgimento studenti	D/CG2
Cambio docente	altro	
Avere esercizi d'esame svolti da consultare	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13
Maggiore attenzione ad aspetti che vengono trascurati o dati per scontato	programma	D/CG6-7-8
Le spiegazioni in generale	chiarezza docente	D/CG3
Meno divagazioni	divagazioni	D/FM9
Confusione nel correlare i diversi argomenti per facilitare l'individuazione del filo logico. Struttura alla lavagna abbastanza incomprensibile	divagazioni	D/FM9
	uso supporti didattici	D/FM8
In base ai crediti che vengono assegnati penso che l'insegnamento e gli argomenti trattati siano sufficienti e quindi non migliorerei nulla	nessuno	
Più esercizi, un microfono non farebbe male, un <i>tutor</i> per gli esercizi (magari anche belle)	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13
	acustica	A5;A7f;A8;A9
	altro	
Servirebbe un <i>tutor</i> che svolge gli esercizi d'esame, in quanto più complessi di quelli normalmente utilizzati come esempi durante le lezioni	altro	
Più esercizi svolti in aula	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13
Più sintesi e meno teoria, inoltre penso che deb-	interazione	D/CG13

bano essere svolti più esercizi in modo completo in modo tale da chiarire tutte le idee	studenti con materiale di studio	
Probabilmente dovrebbe soffermarsi un po' di più sugli esercizi e approfondire gli svolgimenti	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13
Nessuno	nessuno	
Complessivamente sono soddisfatto dello svolgimento con il quale vengono trattati gli argomenti perché il docente mira ad insegnarci i capisaldi della materia integrandola con applicazioni pratiche	nessuno	
Il professore dovrebbe invitare più spesso al silenzio ed essere più coinvolgente	verifica attenzione studenti	D/RS7
	coinvolgimento studenti	D/CG2
Preferirei che si svolgessero maggiori esercitazioni in aula	interazione studenti con materiale di studio	D/CG13

6.4. Frequenze delle risposte aperte dei Questionari studenti

L'analisi delle frequenze delle risposte aperte presenta uno scenario inevitabilmente multiforme, come è evidenziato dalle tabelle 54-55-56-57-58-59, che mostrano la frequenza delle categorie in cui rientrano le risposte aperte degli studenti.

Tab. 54 – Frequenza delle categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS9

Categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS9 (Perché le lezioni tenute dal docente presente in aula sono utili/non utili secondo lo studente che compila il Q.S.)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	chiarezza docente	4	2,0	3,2
	chiarezza docente, disponibilità docente, impegnative	1	0,5	0,8
	chiarezza docente, esaustive	2	1,0	1,6
	chiarezza docente, mi interessano	1	0,5	0,8
	servono per l'esame/laurea	9	4,4	7,3
	servono per esame/laurea, esaustive	1	0,5	0,8
	servono per esame/laurea, esaustive, docente agevola comprensione	1	0,5	0,8

	disponibilità docente, pratiche e/o attuali, docente agevola comprensione	1	0,5	0,8
	molta teoria, poca pratica e/o attualità	2	1,0	1,6
	sviluppano il mio modo di ragionare	4	2,0	3,2
	sviluppano il mio modo di ragionare, servono alla mia formazione professionale	2	1,0	1,6
	sviluppano il mio modo di ragionare, esaustive	1	0,5	0,8
	pratiche e/o attuali	20	9,8	16,1
	pratiche e/o attuali, servono alla mia formazione professionale	1	0,5	0,8
	pratiche e/o attuali, mi interessano	3	1,5	2,4
	pratiche e/o attuali, mi interessano, docente coinvolgente	1	0,5	0,8
	inserisce aneddoti e storie	1	0,5	0,8
	servono alla mia formazione professionale	40	19,5	32,3
	formazione professionale, docente coinvolgente	1	0,5	0,8
	esaustive, docente agevola comprensione	1	0,5	0,8
	mi interessano	7	3,4	5,6
	mi interessano, buona preparazione docente	1	0,5	0,8
	impegnative/difficili	2	1,0	1,6
	impegnative/difficili, buona preparazione docente	1	0,5	0,8
	buona preparazione docente	2	1,0	1,6
	non servono alla mia formazione professionale	7	3,4	5,6
	docente agevola comprensione	5	2,4	4,0
	altro	2	1,0	1,6
	Total	124	60,5	100,0
Missing	mancante	81	39,5	
Total		205	100,0	

Tab. 55 – Frequenza delle categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS11

Categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS11 (Perché le lezioni tenute dal docente presente in aula risultano faticose/non faticose secondo lo studente che compila il Q.S.)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	chiarezza docente	14	6,8	12,4
	chiarezza docente, impegnative/difficili	1	0,5	0,9
	chiarezza docente, poco tempo, supporti aiutano	1	0,5	0,9
	chiarezza docente, mi interessano	3	1,5	2,7
	chiarezza docente, docente ripete se necessario	3	1,5	2,7

chiarezza docente, abilità narrative docente	1	0,5	0,9
chiarezza docente, docente agevola comprensione	2	1,0	1,8
impegnative/difficili	19	9,3	16,8
impegnative/difficili, non chiarezza docente	1	0,5	0,9
impegnative/difficili, serve preparazione di base	1	0,5	0,9
impegnative/difficili, poco tempo	1	0,5	0,9
impegnative/difficili, docente verifica attenzione, scomodità lezione	1	0,5	0,9
impegnative/difficili, docente non coinvolgente, non mi interessano	1	0,5	0,9
impegnative/difficili e viceversa	1	0,5	0,9
impegnative/difficili, docente coinvolgente	1	0,5	0,9
impegnative/difficili, docente agevola comprensione	1	0,5	0,9
docente parla velocemente	2	1,0	1,8
docente parla velocemente, dà argomenti per scontati, non chiarezza docente	1	0,5	0,9
docente parla velocemente, eccessivo carico studio	2	1,0	1,8
esempi docente	3	1,5	2,7
esempi docente, abilità narrative docente	1	0,5	0,9
docente dà argomenti per scontati	2	1,0	1,8
serve preparazione di base	3	1,5	2,7
poco tempo a disposizione	1	0,5	0,9
docente verifica attenzione studenti	1	0,5	0,9
scomodità lezione	5	2,4	4,4
docente non coinvolgente	6	2,9	5,3
non mi interessano	2	1,0	1,8
mi interessano	4	2,0	3,5
mi interessano, non impegnative/difficili	1	0,5	0,9
mi interessano, non impegnative/difficili, docente coinvolgente	1	0,5	0,9
mi interessano, docente coinvolgente	2	1,0	1,8
supporti didattici non aiutano	1	0,5	0,9
abilità narrative docente	2	1,0	1,8
non impegnative/difficili	2	1,0	1,8
non impegnative/difficili, supporti aiutano	1	0,5	0,9
docente coinvolgente	3	1,5	2,7
docente agevola comprensione	7	3,4	6,2
altro	8	3,9	7,1
Total	113	55,1	100,0

Missing	mancante	92	44,9	
Total		205	100,0	

Tab. 56 – *Categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS17*

Categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS17 (Come il docente presente in aula stimola l'interesse per la materia secondo lo studente che compila il Q.S.)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	fa domande	7	3,4	14,0
	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	1	0,5	2,0
	fa interagire con materiale di studio	4	2,0	8,0
	fa interagire con materiale di studio, fa lezione "centrata sullo studente"	1	0,5	2,0
	fa esempi	10	4,9	20,0
	fa esempi, fa lezione "centrata sullo studente"	2	1,0	4,0
	fa esempi, inserisce aneddoti e storie	1	0,5	2,0
	interessato a pareri studenti	5	2,4	10,0
	interessato a pareri studenti, fa lezione "centrata sullo studente"	1	0,5	2,0
	interessato a pareri studenti, organizza seminari	1	0,5	2,0
	inserisce aneddoti e storie	5	2,4	10,0
	consiglia testi	6	2,9	12,0
	ripete, se necessario	3	1,5	6,0
	è coinvolgente	1	0,5	2,0
	è coinvolgente, fa esempi	1	0,5	2,0
	altro	1	0,5	2,0
	Total	50	24,4	100,0
Missing	mancante	155	75,6	
Total		205	100,0	

Tab. 57 – *Frequenza delle categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS19*

Categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS19 (Come il docente presente in aula stimola la partecipazione degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	fa domande	9	4,4	13,8
	fa domande, sprona a fare domande e/o risponde a domande	3	1,5	4,6

	fa domande, fa interagire con materiale di studio	3	1,5	4,6
	fa domande, fa interagire con materiale di studio, fa esempi	1	0,5	1,5
	fa domande, fa interagire con materiale di studio, interessato a pareri studenti	1	0,5	1,5
	fa domande, verifica attenzione studenti	1	0,5	1,5
	fa domande, chiede di correggerlo se necessario	1	0,5	1,5
	fa domande, fornisce <i>feedback</i> a studenti	1	0,5	1,5
	fa domande, usa supporti didattici	1	0,5	1,5
	sprona a fare domande e/o risponde alle domande	12	5,9	18,5
	sprona a fare domande e/o risponde a domande, fa esempi	2	1,0	3,1
	sprona a fare domande e/o risponde a domande, esempi, lezione "centrata sullo studente"	1	0,5	1,5
	fa interagire con materiale di studio	4	2,0	6,2
	fa interagire con materiale di studio, interessato a pareri studenti	1	0,5	1,5
	fa interagire con materiale di studio, fa lezione "centrata sullo studente"	1	0,5	1,5
	fa interagire con materiale di studio, inserisce aneddoti e storie	1	0,5	1,5
	fa esempi	1	0,5	1,5
	fa esempi, fa lezione "centrata sullo studente"	2	1,0	3,1
	interessato a pareri studenti	7	3,4	10,8
	interessato a pareri studenti, ripete se necessario	3	1,5	4,6
	fa lezione "centrata sullo studente"	1	0,5	1,5
	inserisce aneddoti e storie	2	1,0	3,1
	inserisce aneddoti e storie, organizza seminari	1	0,5	1,5
	chiede di esporre la lezione	1	0,5	1,5
	ripete, se necessario	1	0,5	1,5
	verifica attenzione studenti	2	1,0	3,1
	organizza seminari	1	0,5	1,5
	Total	65	31,7	100,0
Missing	mancante	140	68,3	
Total		205	100,0	

Tab. 58 – Frequenza delle categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS28

Categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS28 (Perché l'aula in cui si tiene la lezione odierna è poco/non adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	organizzazione degli spazi	14	6,8	22,6
	organizzazione degli spazi, areazione	4	2,0	6,5
	organizzazione degli spazi, areazione, non adatta a lezioni universitarie	1	0,5	1,6
	organizzazione degli spazi, areazione, acustica	1	0,5	1,6
	organizzazione degli spazi, non adatta a lezioni universitarie	4	2,0	6,5
	organizzazione degli spazi, acustica	3	1,5	4,8
	organizzazione degli spazi, acustica, visibilità	2	1,0	3,2
	organizzazione degli spazi, disponibilità materiale didattico	2	1,0	3,2
	organizzazione degli spazi, visibilità	1	0,5	1,6
	temperatura dell'aula	2	1,0	3,2
	temperatura dell'aula, acustica	1	0,5	1,6
	confusione	1	0,5	1,6
	areazione, acustica	1	0,5	1,6
	illuminazione, acustica	1	0,5	1,6
	non adatta a lezioni universitarie	1	0,5	1,6
	non adatta a lezioni universitarie, acustica	1	0,5	1,6
	non adatta a lezioni universitarie, visibilità	1	0,5	1,6
	acustica	9	4,4	14,5
	acustica, visibilità	1	0,5	1,6
	acustica, supporti didattici	3	1,5	4,8
	disponibilità materiale didattico	3	1,5	4,8
	visibilità	3	1,5	4,8
	supporti didattici	1	0,5	1,6
	nessun problema	1	0,5	1,6
	Total	62	30,2	100,0
Missing	mancante	143	69,8	
Total		205	100,0	

Tab. 59 – Frequenza delle categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS30

Categorie in cui rientrano le risposte degli studenti alla domanda QS30 (Aspetti di questo Insegnamento che andrebbero migliorati secondo lo studente che compila il Q.S.)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	chiarezza docente	2	1,0	2,8
	chiarezza docente, coinvolgimento, aiuto	1	0,5	1,4
	chiarezza docente, aiuto	1	0,5	1,4
	chiarezza docente, interazione studenti con materiale di studio, titolare al posto di assistenti	1	0,5	1,4
	chiarezza docente, titolare al posto di assistenti, uso supporti didattici	1	0,5	1,4
	chiarezza docente, microfono/acustica	1	0,5	1,4
	coinvolgimento studenti	5	2,4	7,0
	coinvolgimento studenti, interazione studenti con materiale di studio	1	0,5	1,4
	coinvolgimento studenti, uso supporti didattici	1	0,5	1,4
	coinvolgimento studenti, verifica attenzione studenti	1	0,5	1,4
	aiuto a studenti	1	0,5	1,4
	interazione studenti con materiale di studio	6	2,9	8,5
	interazione studenti con materiale di studio, microfono/acustica, altro	1	0,5	1,4
	interazione studenti con materiale di studio, orario	2	1,0	2,8
	uso supporti didattici	5	2,4	7,0
	uso supporti didattici, divagazioni	1	0,5	1,4
	acustica, visibilità	1	0,5	1,4
	programma	3	1,5	4,2
	carico di studio	1	0,5	1,4
	libri di testo, spiegazione uso materiale	1	0,5	1,4
	nessuno	20	9,8	28,2
	nessuno, altro	1	0,5	1,4
	aula	2	1,0	2,8
	aula, esempi	1	0,5	1,4
	aula, adeguatezza supporti didattici	1	0,5	1,4
	orario	2	1,0	2,8
	abolizione supporti didattici	1	0,5	1,4
	puntualità <i>tutor</i>	1	0,5	1,4
	divagazioni	1	0,5	1,4
	altro	4	2,0	5,6

	Total	71	34,6	100,0
Missing	mancante	134	65,4	
Total		205	100,0	

Per ottenere un quadro più leggibile, si è proceduto a “scomporre” ogni risposta multipla – ovvero sono state individuate le varie risposte singole al suo interno e le relative singole categorie ad esse assegnate – per poi calcolare la frequenza delle risposte distinte per contenuto.

Ad esempio, nel caso della domanda QS28 (Perché l’aula in cui si tiene la lezione odierna è poco/non adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.), alla risposta “Perché non si vede il proiettore” corrisponde la singola categoria “visibilità”. Invece, alla risposta “Non si vede, non si sente bene, non si trova posto” corrispondono tre categorie: visibilità, acustica, organizzazione degli spazi.

Nel conteggiare queste due risposte (una singola e una multipla) si ottengono quindi due categorie cumulative (corrispondenti alle risposte complete degli studenti) e quattro categorie singole (relative alle risposte distinte per contenuto). La tabella 60 tenta di chiarire quanto appena esposto.

Tab. 60 – Esempificazione dell’operazione di scomposizione delle risposte multiple alle domande del Questionario studenti in risposte distinte per contenuto (e loro categorizzazione)

QS28 Perché l’aula in cui si tiene la lezione odierna è poco/non adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.					
RISPOSTA DELLO STUDENTE	RISPOSTA DISTINTA PER CONTENUTO	CATEGORIE (problemi/difficoltà)	CODICE CATEGORIA	CATEGORIA CUMULATIVA	PRINCIPALI INDICATORI DI RIFERIMENTO NELLA SCHEDA DI OSSERVAZIONE PER LA SCELTA DELLE CATEGORIE
Perché non si vede il videoproiettore (RISPOSTA SINGOLA)	Perché non si vede il videoproiettore	visibilità	k	k	A8;A9
Non si vede, non si sente bene, non si trova posto (RISPOSTA MULTIPLA)	Non si vede	visibilità	k	agk	A8;A9
	Non si sente bene	acustica	g		A5;A7f;A8;A9
	Non si trova posto	organizzazione degli spazi	a		A3; S1

Accorpendo e sommando le categorie singole, si ottiene una panoramica meno “frastagliata”, come mostrano le figure 11-12-13-14-15-16.

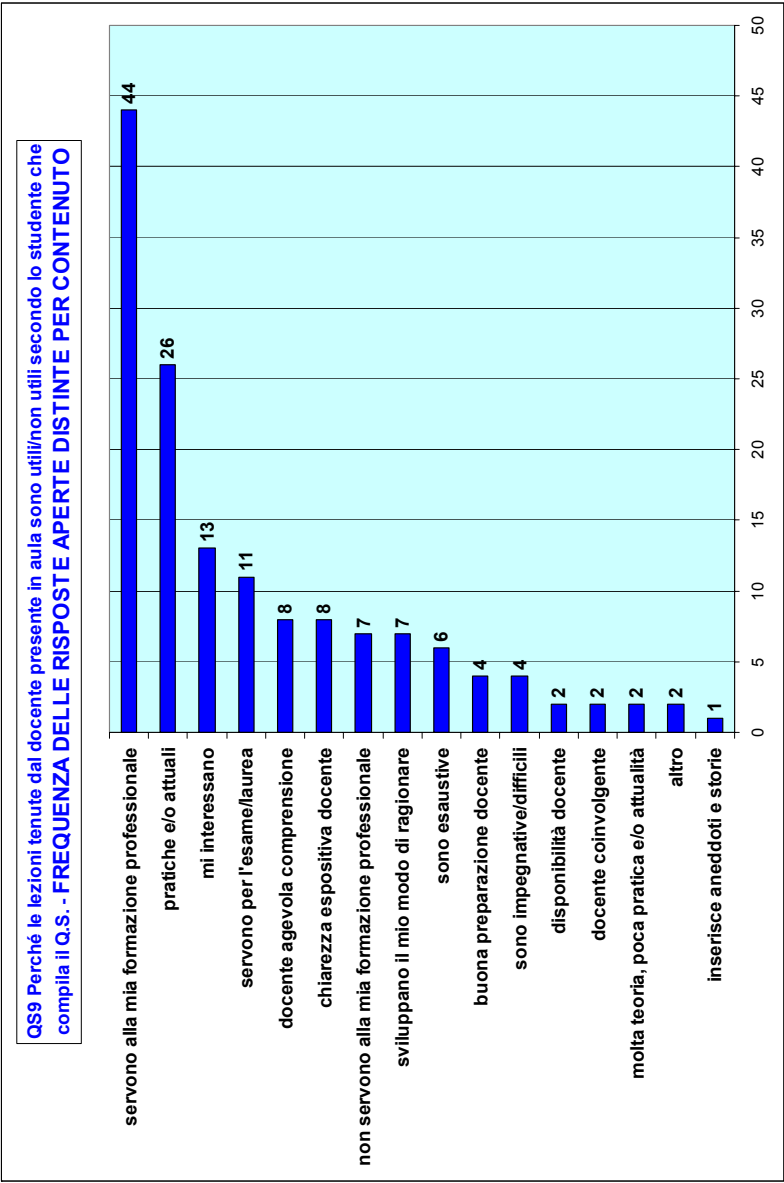


Fig. 11 – Frequenza delle risposte aperte degli studenti, distinte per contenuto, alla domanda sul perché le lezioni tenute dal docente sono utili o meno

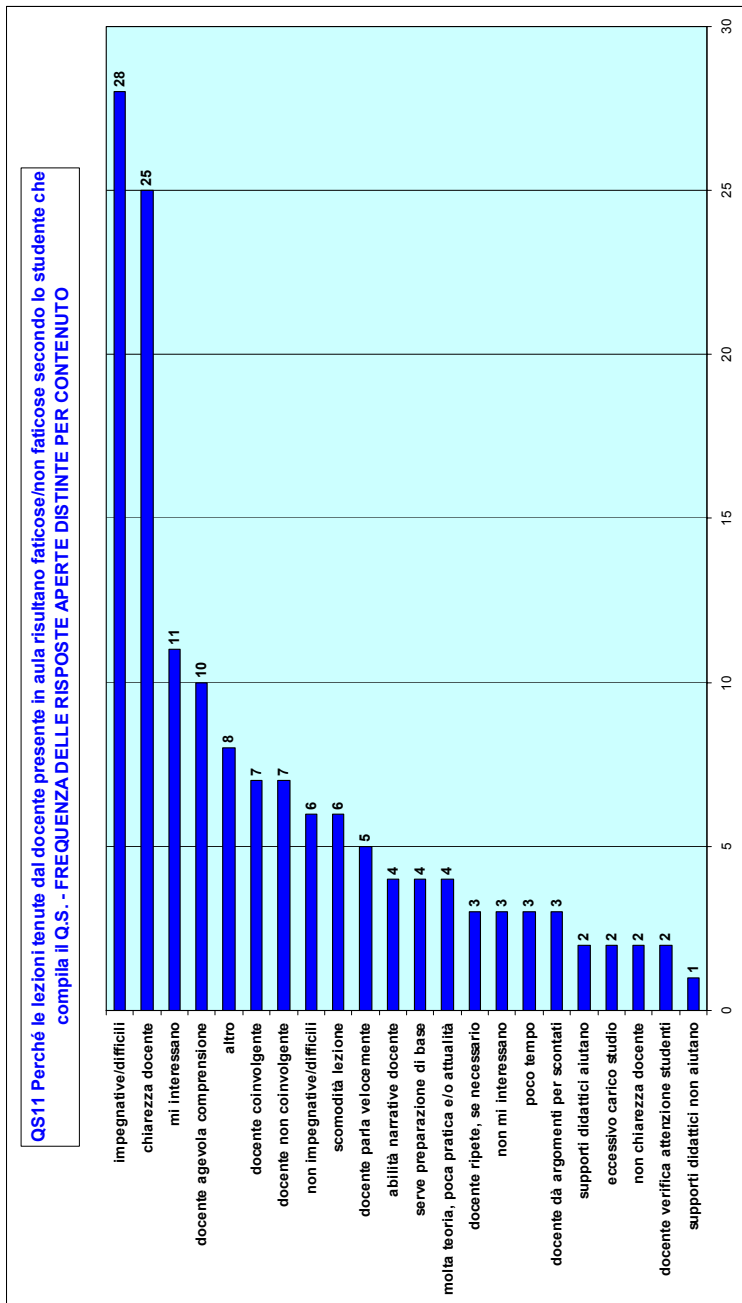


Fig. 12 – Frequenza delle risposte aperte degli studenti, distinte per contenuto, alla domanda sul perché le lezioni tenute dal docente sono faticose o meno

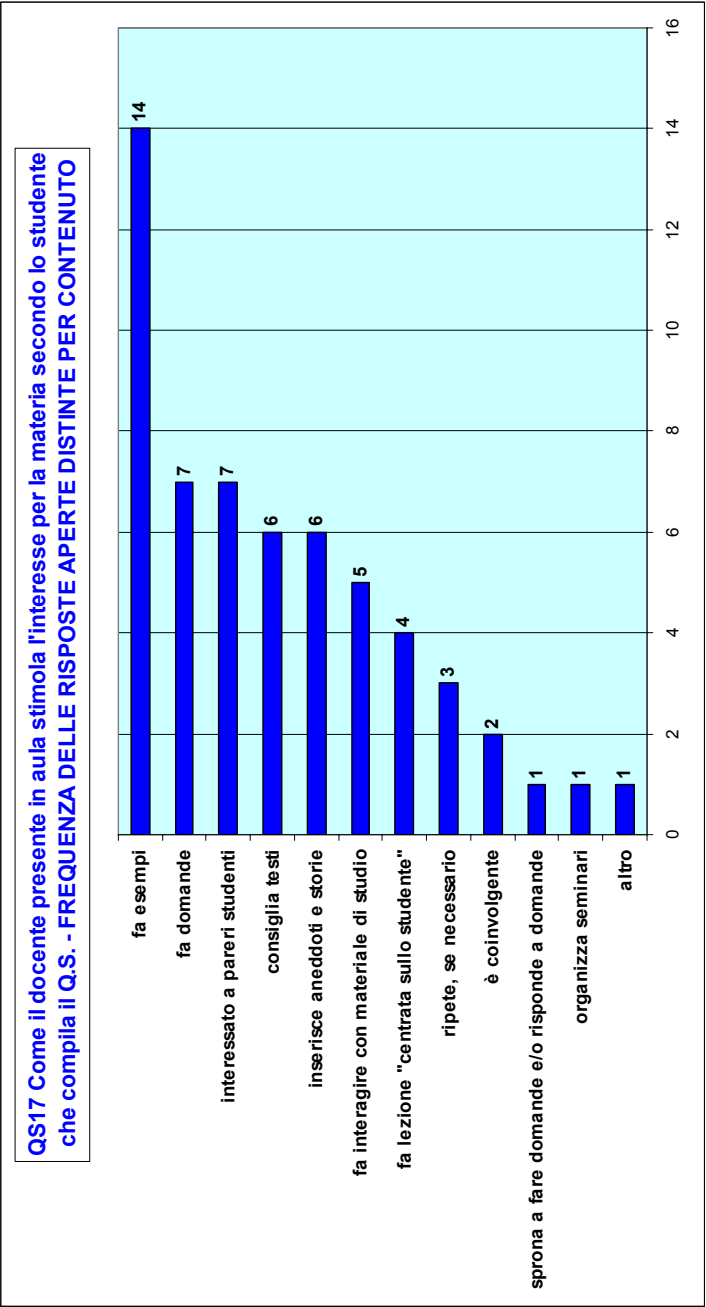


Fig. 13 – Frequenza delle risposte aperte degli studenti, distinte per contenuto, alla domanda sul modo in cui il docente stimola l'interesse per la materia

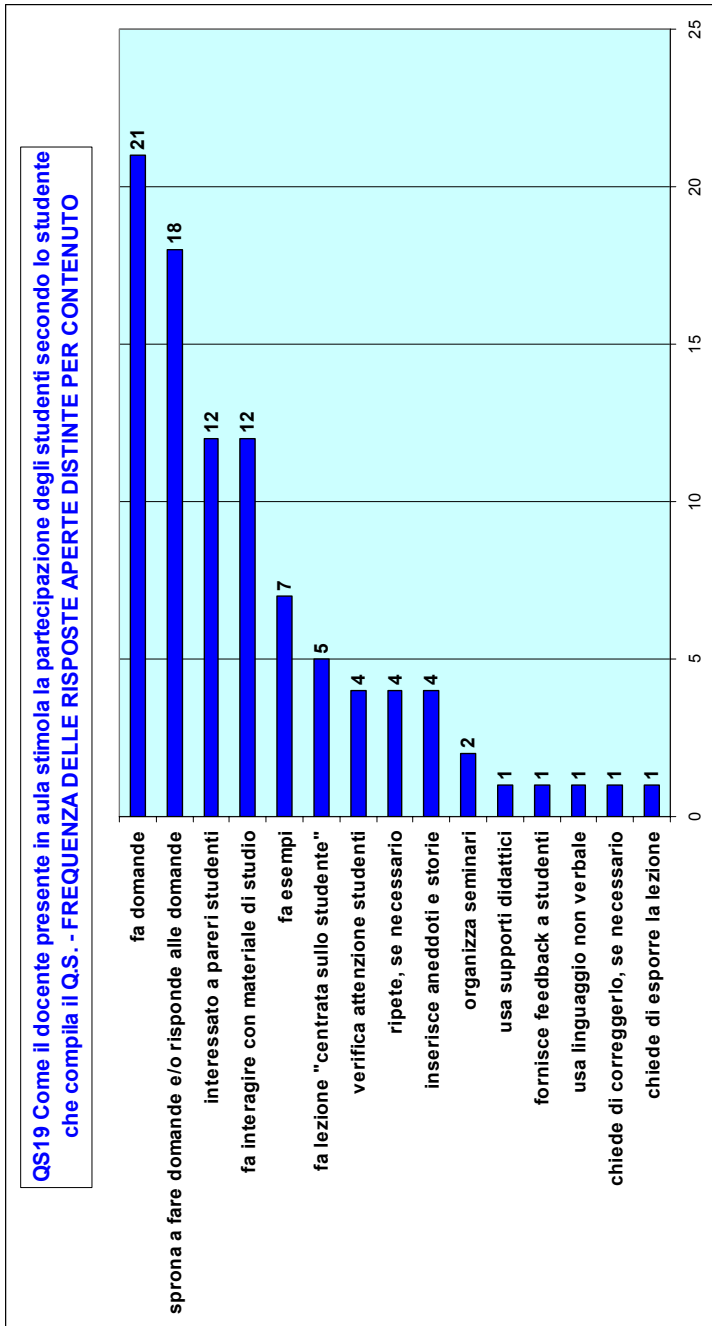


Fig. 14 – Frequenza delle risposte aperte degli studenti, distinte per contenuto, alla domanda sul modo in cui il docente stimola la partecipazione degli studenti

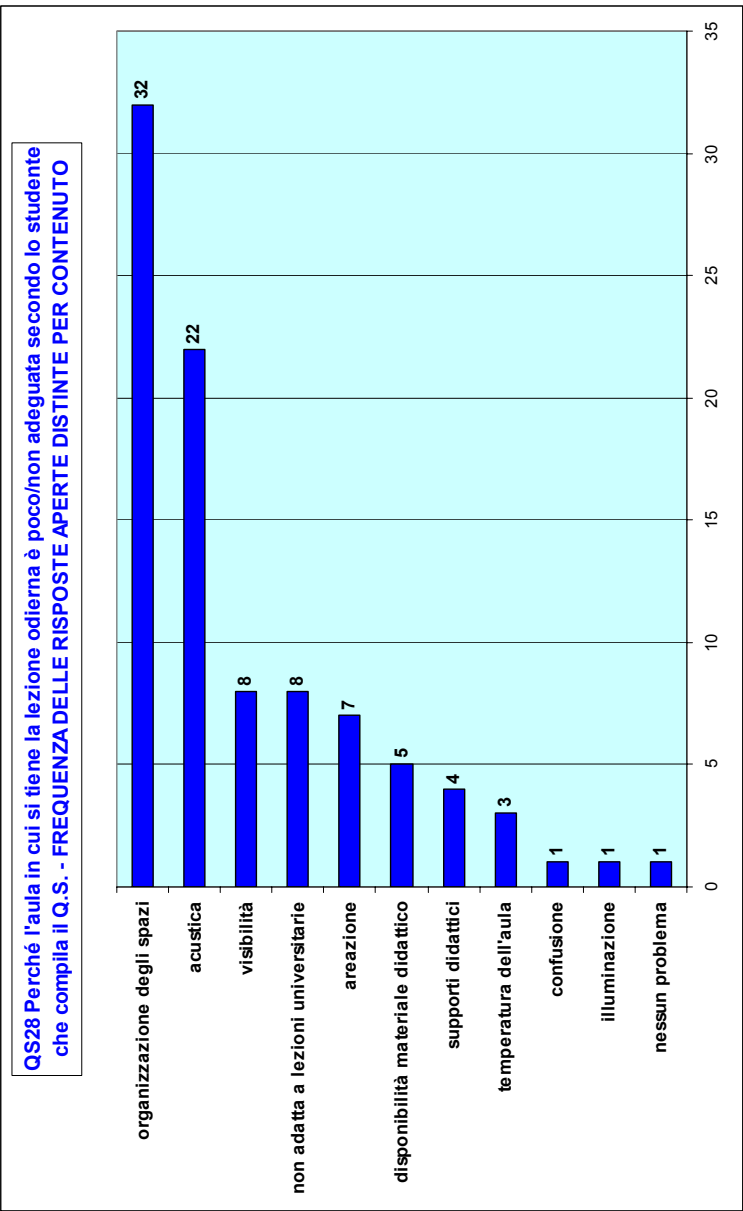


Fig. 15 – Frequenza delle risposte aperte degli studenti, distinte per contenuto, alla domanda sul perché l’aula è poco/non adeguata alla lezione

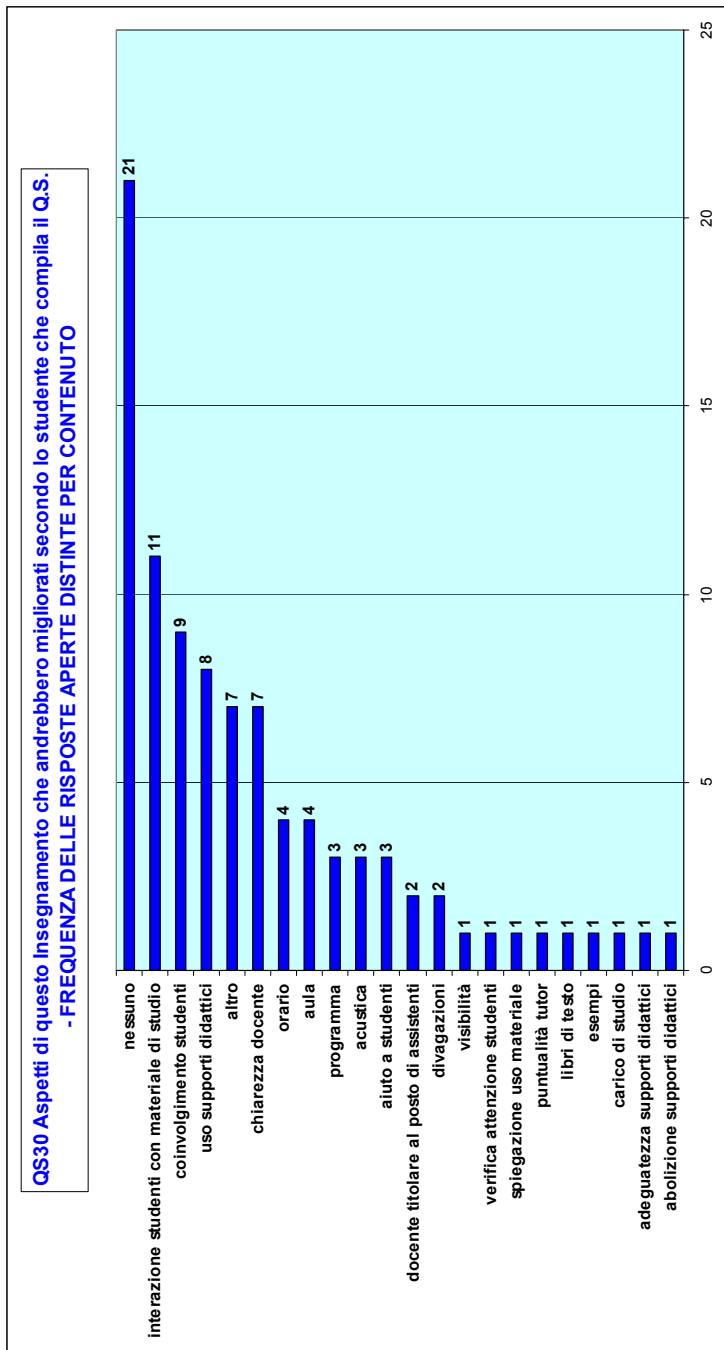


Fig. 16 – Frequenza delle risposte aperte degli studenti, distinte per contenuto, alla domanda sugli aspetti dell'insegnamento che secondo loro andrebbero migliorati

Dalla lettura dei sei grafici emerge che l'aspetto che gli studenti ritengono nettamente più utile nelle lezioni è l'apporto che queste possono fornire alla costruzione della propria professionalità, nonché la loro praticità e/o attualità (Fig. 11).

D'altra parte, le lezioni risultano faticose a causa della loro difficoltà e dell'impegno necessario per seguirle, mentre ciò che le rende meno stancanti è la chiarezza del docente (Fig. 12).

Secondo gli studenti, il docente stimola il loro interesse per la materia principalmente attraverso gli esempi (Fig. 13), mentre è soprattutto grazie alle domande (sia quelle poste dal docente, sia – in misura inferiore – quelle poste da loro stessi, per propria iniziativa o sotto l'incoraggiamento del docente) che viene stimolata la loro partecipazione (Fig. 14).

Passando all'aula, la principale fonte di inadeguatezza lamentata dagli studenti è l'organizzazione degli spazi, seguita dai problemi di acustica e visibilità (Fig. 15).

Ritroviamo l'aula e i suoi problemi di acustica, visibilità, etc. anche nell'ultimo grafico (Fig. 16), relativo agli aspetti che gli studenti vorrebbero migliorare negli Insegnamenti. Tuttavia, la prevalenza di risposte a questa domanda mostra una generale soddisfazione degli studenti: "nessuno", infatti, è la categoria prevalente, che tra l'altro risulta piuttosto distaccata dalla seconda categoria scelta dai discenti ("interazione degli studenti con il materiale di studio").

6.5. Confronto tra Schede di osservazione e Questionari studenti

Il confronto tra le misure degli indicatori delle *Schede di osservazione* e le risposte dei *Questionari studenti* – condotto sulla base delle associazioni indicatori-domande presentate nel Capitolo secondo – non comprende le risposte aperte dei *Questionari*. Ne consegue che, nei confronti che seguono, sia per gli indicatori sia per le domande le opzioni valide sono riferite, tranne nel caso di tre sotto-obiettivi (3a, 11b, 11c), a quattro alternative: "per niente", "poco", "abbastanza", "molto".

Prima di passare ad analizzare gli elementi d'interesse di tali confronti, viene proposta una rielaborazione – successiva al *try-out* – della tabella presentata a pagina 341 e ss. In particolare, dopo il *try-out*, la sezione "Aula" della *Scheda* è stata "asciugata", riducendo il numero di indicatori per agevolare la compilazione durante le osservazioni.

Tab. 61 – Declinazione in sotto-obiettivi degli obiettivi (generali) di una lezione universitaria e corrispondenti indicatori della Scheda di osservazione e domande del Questionario studenti (sulla base della versione definitiva degli strumenti)

OBIETTIVI DI UNA LEZIONE UNIVERSITARIA	INDICATORI SCHEDA DI OSSERVAZIONE	DOMANDE QUESTIONARIO STUDENTI
1) Risvolti concreti o operativi all'interno della lezione		
<i>Sotto-obiettivi:</i>		
1a) Utilizzo di altre forme funzionali di spiegazione, oltre a quella "tradizionale"	D/FM9 inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	QS21 Il docente fa esempi pratici ed efficaci (che realmente facilitano la comprensione)?
1b) Utilità della lezione	D/CG8 organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci	QS8 Le ritieni utili [le lezioni] per la tua formazione?
2) Equilibrio dei contenuti della lezione		
<i>Sotto-obiettivi:</i>		
2a) Numero equilibrato degli argomenti affrontati	D/CG7 evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti	QS10 Fai fatica a seguire queste lezioni?
2b) Sufficiente tempo dedicato ad ogni tematica N.B. a seguito delle modifiche effettuate sulla base dell'ultima stesura della <i>Scheda</i> , questo sotto-obiettivo ora coincide con i sotto-obiettivi 3b e 7b, in quanto a indicatore della <i>Scheda</i> e domanda del <i>Questionario</i> implicati; pertanto, in fase di analisi questi sotto-obiettivi vengono accorpati	D/CG10 ripete quanto spiegato, se necessario	QS20 Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?

3) Possibilità di delucidazioni ulteriori sulla lezione		
<i>Sotto-obiettivi:</i>		
3a) Possibilità di interloquire con il docente oltre il termine della lezione	D/RS11 si trattiene con gli studenti qualche minuto a fine lezione	QS12 (se frequenti in modo regolare o se comunque hai seguito più di una lezione) Il docente <u>abitualmente</u> si trattiene qualche minuto con gli studenti a fine lezione?
3b) Possibilità di spiegazioni supplementari sui contenuti spiegati N.B. a seguito delle modifiche effettuate sulla base dell'ultima stesura della <i>Scheda</i> , questo sotto-obiettivo ora coincide con i sotto-obiettivi 2b e 7b, in quanto a indicatore della <i>Scheda</i> e domanda del <i>Questionario</i> implicati; pertanto, in fase di analisi questi sotto-obiettivi vengono accorpati	D/CG10 ripete quanto spiegato, se necessario	QS20 Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?
4) Esposizione chiara degli argomenti		
<i>Sotto-obiettivi:</i>		
4a) Esposizione priva di divagazioni inutili	D/CG5 mostra abilità narrative	QS14 Il docente espone gli argomenti in modo chiaro (mostra – pur divagando ogni tanto – di seguire un filo logico: introduzione, sviluppo del tema, conclusione)?
4b) Stimolazione alla metabo-	D/CG3 favorisce la comprensione	QS16 Il docente

lizzazione dei contenuti della lezione	dell'argomento	stimola l'interesse per la materia (chiede agli studenti quali sono gli aspetti che preferiscono/che non gradiscono, etc.)?
4c) Chiarezza sul modo di applicazione di quanto studiato a lezione	D/RS5 riferisce agli studenti come si aspetta che usino il materiale appreso a lezione e gli argomenti presentati	QS18 Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (spropina a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?
5) Stimolazione dell'interesse per la materia <i>Sotto-obiettivi:</i>		
5a) Coinvolgimento in quanto spiegato	D/CG2 è coinvolgente	QS16 Il docente stimola l'interesse per la materia (chiede agli studenti quali sono gli aspetti che preferiscono/che non gradiscono, etc.)?
5b) Utilizzo di molteplici stili di spiegazione N.B. a seguito delle modifiche effettuate sulla base dell'ultima stesura della <i>Scheda</i> , questo sotto-obiettivo ora coincide con il sotto-obiettivo 8b in quanto a indicatore della <i>Scheda</i> e domanda del <i>Questionario</i> implicati; pertanto, in fase di analisi questi sotto-obiettivi vengono accorpati	D/FM9 inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	QS14 Il docente espone gli argomenti in modo chiaro (mostra – pur divagando ogni tanto – di seguire un filo logico: introduzione, sviluppo del tema, conclusione)?
5c) Stimolazione	D/CG9 presenta ogni argomento	QS15 Il docente

dell'interesse per il contesto culturale vicino alla materia	da più angolazioni senza imporre una di esse come assoluta	chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati?
6) Stimolazione della partecipazione attiva degli studenti <i>Sotto-obiettivi:</i>		
6a) Possibilità di interazione pratica con i contenuti della lezione	D/CG13 organizza attività in cui agli studenti sia richiesto di interagire con il materiale di studio	QS18 Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (spropina a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?
6b) Stimolazione degli interventi dei discenti	D/RS6 chiede agli studenti di interagire attraverso domande	Idem come sopra
6c) Stimolazione dell'attenzione	D/CG1 collega la lezione alla precedente D/CG14 conclude la lezione con una sintesi su quanto affrontato D/CG15 chiede a qualche studente di riassumere, a fine lezione, i punti salienti trattati D/CG16 anticipa l'argomento della/e lezione/i seguente/i D/FM3 evita di leggere direttamente da libri o da appunti, a meno che non si tratti di brevi citazioni o simili D/FM6 modifica il tono della voce D/FM7 introduce delle pause D/RS2 evita un'apertura "fredda" D/RS7 verifica il livello di attenzione degli studenti	QS20 Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?
6d) Promozione dello spirito critico N.B. a seguito delle modifiche effettuate sulla base	D/CG9 presenta ogni argomento da più angolazioni senza imporre una di esse come assoluta D/CG12 mostra capacità di am-	QS15 Il docente chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli ar-

dell'ultima stesura della <i>Scheda</i> , questo sotto-obiettivo in parte ora coincide con il sotto-obiettivo 5c in quanto a primo dei due indicatori della <i>Scheda</i> e domanda del <i>Questionario</i> implicati; pertanto, in fase di analisi per questo sotto-obiettivo viene effettuato il confronto solo tra indicatore D/CG12 e domanda QS15, tralasciando il confronto D/CG9-QS15	mettere le proprie lacune o incompetenze	gomenti spiegati?
7) Attenzione alle esigenze degli studenti <i>Sotto-obiettivi:</i>		
7a) Adattamento della spiegazione ai discenti	D/CG6 sa adattare la lezione al pubblico che ha di fronte (tiene una lezione "centrata sullo studente")	QS20 Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?
7b) Ripetizione dei concetti spiegati N.B. a seguito delle modifiche effettuate sulla base dell'ultima stesura della <i>Scheda</i> , questo sotto-obiettivo ora coincide con i sotto-obiettivi 2b e 3b, in quanto a indicatore della <i>Scheda</i> e domanda del <i>Questionario</i> implicati; pertanto, in fase di analisi questi sotto-obiettivi vengono accorpati	D/CG10 ripete quanto spiegato, se necessario	Idem come sopra
7c) Conferma della corretta comprensione, o meno, degli argomenti trattati	D/CG11 fornisce agli studenti un <i>feedback</i> sull'apprendimento da loro conseguito (o meno)	QS18 Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (spropina a fare doman-

		de, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?
7d) Spiegazione della terminologia più specifica	D/FM4 chiarisce sempre il significato dei termini tecnici e/o complessi	QS20 Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?
7e) Rispetto e cordialità nel rapporto con i discenti	D/RS4 dimostra rispetto per gli studenti e si rivolge loro in modo cordiale	QS13 Il docente sembra soddisfatto di fare lezione (è vivace, sorridente, etc.)?
7f) Attenzione alle opinioni degli studenti	D/RS8 mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti	QS15 Il docente chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati?
7g) Capacità di gestire in modo funzionale le dinamiche provocatorie o di disaccordo dei discenti	D/RS9 affronta in modo costruttivo il dissenso degli studenti o le loro provocazioni	QS18 Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti (spropina a fare domande, instaura discussioni sui temi trattati, etc.)?
7h) Sostegno agli studenti che si trovano in un problema	D/RS10 aiuta gli studenti in difficoltà	QS20 Il docente si mostra attento alle esigenze degli studenti (chiede se hanno capito, ripete se non è chiaro, etc.)?

8) Praticità ed efficacia degli esempi <i>Sotto-obiettivi:</i>		
8a) Validità degli esempi portati	D/CG8 organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci	QS21 Il docente fa esempi pratici ed efficaci (che realmente facilitano la comprensione)?
8b) Funzionalità delle storie e degli aneddoti raccontati N.B. a seguito delle modifiche effettuate sulla base dell'ultima stesura della <i>Scheda</i> , questo sotto-obiettivo ora coincide con il sotto-obiettivo 5b in quanto a indicatore della <i>Scheda</i> e domanda del <i>Questionario</i> implicati; pertanto, in fase di analisi questi sotto-obiettivi vengono accorpati	D/FM9 inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	QS14 Il docente espone gli argomenti in modo chiaro (mostra – pur divagando ogni tanto – di seguire un filo logico: introduzione, sviluppo del tema, conclusione)?
9) Proficuità dei sussidi didattici usati <i>Sotto-obiettivi:</i>		
9a) Sostegno dei supporti didattici alla spiegazione del docente	D/FM8 usa in modo proficuo e senza inconvenienti i supporti didattici utili alla comprensione dei temi trattati	QS22 Il docente usa sussidi didattici in modo proficuo?
9b) Condizione delle dotazioni presenti	A9 dotazioni visibili e udibili dai vari punti dell'aula	Idem come sopra
10) Integrazione efficace tra linguaggio non verbale ed esposizione orale <i>Sotto-obiettivi:</i>		
10a) Utilizzo di postura, gestualità e distanze come enfattizzazione della spiegazione	D/FM1 usa il LNV (linguaggio non verbale) a rinforzo di quanto espresso verbalmente	QS24 Il docente integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale (esprimendo

		emozioni con il viso, avvalendosi della gestualità, muovendosi per l'aula, etc.)?
10b) Uso tecnico della voce (volume, tono, etc.) funzionale ai fini della spiegazione	D/FM5 si assicura di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula D/FM6 modifica il tono della voce D/FM7 introduce delle pause	Idem come sopra
11) Adeguatezza dell'aula alla lezione <i>Sotto-obiettivi:</i>		
11a) Adeguatezza dell'ubicazione al numero degli studenti e al tipo di lezione svolta (es. se è una lezione in cui si svolgono anche dei lavori di gruppo, dovrebbe essere situata al piano terra con la possibilità di utilizzo del giardino, se presente)	A1 ubicazione dell'aula	QS27 L'aula in cui si tiene questa lezione è adeguata (si trova posto, si vede, si sente, etc.)?
11b) Adeguatezza della tipologia dell'aula rispetto al numero degli studenti e al tipo di lezione svolta (es. se vengono proiettati dei video, l'aula dovrebbe essere un'aula magna ad anfiteatro con al centro lo schermo di proiezione)	A2 tipologia di aula	Idem come sopra
11c) Adeguatezza dell'ambiente alla quantità di studenti presenti (es. possibilità per tutti di sedersi, prendere appunti, etc.)	A3 totale posti a sedere A7 dotazioni presenti (e quantità delle stesse) N.B. questo indicatore è riassuntivo dei diversi sotto-indicatori di questa parte della sezione "Aula" della <i>Scheda di osservazione</i> (A7a1,	Idem come sopra

	A7a2, A7b1, A7b2, A7c1, A7c2, A7d1, A7d2, A7e1, A7e2, A7f1, A7f2, A7g1); per evitare un'eccessiva "parcellizzazione" nel confronto tra questi indicatori e le risposte alla domanda QS27 del <i>Questionario</i> , per questo sotto-obiettivo si prenderà in considerazione solo il confronto A3-QS27	
11d) Luminosità almeno sufficiente a svolgere (docente) e a seguire (studenti) la lezione senza sforzi	A4 illuminazione eccellente dell'aula	Idem come sopra
11e) Acustica almeno sufficiente a farsi sentire senza fatica (docente) e a sentire da ogni punto dell'aula (studenti)	A5 acustica eccellente dell'aula	Idem come sopra
11f) Sufficiente ossigenazione dell'aula	A6 areazione eccellente dell'aula	Idem come sopra
11g) Dotazioni funzionanti in modo regolare N.B. Anche in questo caso, a seguito delle modifiche apportate agli strumenti dopo il <i>try-out</i> , questo sotto-obiettivo ora coincide con il sotto-obiettivo 11i, in quanto a indicatore della <i>Scheda</i> e domanda del <i>Questionario</i> implicati; pertanto, in fase di analisi i due sotto-obiettivi vengono accorpati	A9 dotazioni usate dal docente visibili e udibili da vari punti dell'aula	Idem come sopra
11h) Possibilità di farsi vedere da tutti gli studenti (docente) e di osservare il docente mentre spiega (studenti) in ogni punto dell'aula	A8 docente visibile e udibile da vari punti dell'aula	Idem come sopra
11i) Possibilità, per tutti gli	A9 dotazioni usate dal docente	Idem come sopra

studenti, di vedere le dotazioni utilizzate in ogni punto dell'aula N.B. Anche in questo caso, a seguito delle modifiche apportate agli strumenti dopo il <i>try-out</i> , questo sotto-obiettivo ora coincide con il sotto-obiettivo 11g, in quanto a indicatore della <i>Scheda</i> e domanda del <i>Questionario</i> implicati; pertanto, in fase di analisi i due sotto-obiettivi vengono accorpati	visibili e udibili da vari punti dell'aula	
11l) Assenza di fattori di disturbo (persone che entrano durante la lezione, etc.)	A10 fattori di disturbo	Idem come sopra

I dati di ogni *Scheda* sono stati associati a ciascuno degli studenti che hanno risposto al *Questionario* al termine della lezione osservata. Per ogni confronto vengono forniti i valori del *chi quadrato*, la cui funzione è “offrirci una valutazione circa l'affidabilità di una inferenza che, a partire dai risultati del campione, ci porta a respingere una ipotesi sulla popolazione” (Bailey, 1982/1995). I valori significativi (evidenziati in grigio) sono quelli uguali o minori di 0,05.

Passiamo quindi ad analizzare i principali elementi d'interesse estratti dal confronto tra i due strumenti, partendo dai casi in cui i risultati sembrano essere concordanti.

1) La tabella 62 presenta la distribuzione delle risposte valide delle 38 *Schede di osservazione* e dei 190 *Questionari studenti*, relativamente al sotto-obiettivo 6b (“stimolazione degli interventi dei discenti”).

Questa tabella mostra che gli stimoli del docente all'interazione degli studenti sono considerati sufficienti o scarsi sia dagli studenti sia dall'osservazione. Il test del *chi quadrato* è significativo, e sembra confermare che i *Questionari* e le *Schede* restituiscono risposte convergenti. In sostanza, dall'analisi di questo confronto, emerge che, quando il docente chiede agli studenti di interagire attraverso domande, essi si sentono provocati alla partecipazione attiva nella lezione.

Tab. 62 – Stimolazione degli interventi dei discenti (sotto-obiettivo 6b)

		QS18 Il docente presente in aula stimola la partecipazione attiva degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS6 Il docente osservato chiede agli studenti di interagire attraverso domande	per niente	3	14	6	1	24
	poco	5	28	35	5	73
	abbastanza	3	19	23	10	55
	molto	0	4	15	11	30
Total		11	65	79	27	182
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		28,973	9	0,001		
Likelihood Ratio		30,158	9	0,000		
Linear-by-Linear Association		23,376	1	0,000		

2) È interessante notare il confronto presentato nella tabella 63, che mostra una buona corrispondenza tra i dati ottenuti dai due strumenti.

Tab. 63 – Utilizzo di postura, gestualità e distanze come enfattizzazione della spiegazione (sotto-obiettivo 10a)

		QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM1 Il docente osservato usa il LNV (linguaggio non verbale) a rinforzo di quanto espresso verbalmente	per niente	1	8	0	0	9
	Poco	10	38	34	11	93
	abbastanza	4	8	16	11	39
	Molto	1	3	8	18	30
Total		16	57	58	40	171
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		47,443	9	0,000		
Likelihood Ratio		48,333	9	0,000		
Linear-by-Linear Association		30,926	1	0,000		

In particolare, la tabella mostra che i valori ottenuti dai tre test del *chi quadrato* sono pari a zero, pertanto significativi. In termini pratici, si potrebbe concludere che, nel momento in cui i docenti osservati usano un linguaggio non verbale che rinforza l'espressione verbale, gli studenti

considerano efficace il connubio tra i due linguaggi (verbale e non verbale).

3) Invece, sull'uso tecnico della voce – modulazioni di volume, tono, etc. – emergono risultati contrastanti.

Da un lato si riscontrano dati non concordanti per quanto riguarda il confronto presentato nella tabella 64, in cui si nota che il test del *chi quadrato* ha valori prossimi a 1, quindi non significativi. Sembrerebbe quindi che l'attenzione mostrata dal docente a farsi sentire in tutta l'aula non sia associata alla percezione degli studenti sul suo uso del linguaggio non verbale.

Tab. 64 – Uso tecnico della voce (volume, tono, etc.) funzionale ai fini della spiegazione (sotto-obiettivo 10b – primo confronto)

		QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM5 Il docente osservato si assicura di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula	per niente	0	1	1	1	3
	poco	2	7	6	4	19
	abbastanza	4	26	27	14	71
	molto	10	23	24	21	78
Total		16	57	58	40	171
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		4,616	9	0,866		
Likelihood Ratio		4,957	9	0,838		
Linear-by-Linear Association		0,000	1	0,983		

Dall'altro, i confronti rappresentati nelle tabelle 65 e 66 mostrano che il test del *chi quadrato* in entrambi i casi è significativo. Sembrerebbe, quindi, che la modulazione del tono della voce e l'introduzione di pause nella spiegazione vengano percepite dagli studenti come forme efficaci di linguaggio non verbale.

Tab. 65 – Uso tecnico della voce (volume, tono, etc.) funzionale ai fini della spiegazione (sotto-obiettivo 10b – secondo confronto)

		QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM6 Il docente osservato modifica il tono della voce	poco	4	16	23	7	50
	abbastanza	9	36	28	14	87
	molto	3	5	7	19	34
Total		16	57	58	40	171
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		28,676	6	0,000		
Likelihood Ratio		25,800	6	0,000		
Linear-by-Linear Association		5,844	1	0,016		

Tab. 66 – Uso tecnico della voce (volume, tono, etc.) funzionale ai fini della spiegazione (sotto-obiettivo 10b – terzo confronto)

		QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM7 Il docente osservato introduce delle pause	per niente	0	0	4	1	5
	poco	1	4	17	18	40
	abbastanza	10	42	27	17	96
	molto	5	11	10	4	30
Total		16	57	58	40	171
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		31,315	9	0,000		
Likelihood Ratio		33,939	9	0,000		
Linear-by-Linear Association		17,804	1	0,000		

Altri casi in cui i dati dei due strumenti appaiono concordanti sono i seguenti:

4) I docenti, oltre ad un tipo di didattica “tradizionale”⁹, sembrano avvalersi in maniera funzionale anche di altre modalità di spiegazione. Tale funzionalità è confermata anche dalle buone considerazioni degli studenti sulla chiarezza della spiegazione dei docenti (Tab. 165 e 174 in Appendice).

5) Si comprende quindi perché gli studenti e l’analisi osservativa concordino nel ritenere utili le lezioni dei docenti. Questi ultimi, inoltre, sembrano facilitare la comprensione degli argomenti spiegati, stimolando l’interesse per la materia insegnata e quindi la metabolizzazione dei contenuti della lezione (Tab. 166 e 171).

6) Anche sul coinvolgimento nella spiegazione, studenti e osservazione mostrano risultati simili. Infatti, dall’osservazione emerge che i docenti non sono particolarmente coinvolgenti e questo non è considerato – dagli studenti – un elemento di stimolazione del loro interesse (Tab. 173).

7) *Questionari* e *Schede* forniscono risultati simili anche riguardo al sostegno alla spiegazione offerto dai supporti didattici (Tab. 196). Sembra infatti che, nel momento in cui il docente osservato usa i supporti in modo proficuo e senza inconvenienti, gli studenti rilevano tale proficiuità. Sempre in questo contesto, si notano però delle differenze sulle dotazioni presenti in aula. Infatti, nonostante all’osservazione tali supporti risultino prevalentemente ben visibili e udibili, gli studenti non ritengono che il docente li utilizzi in maniera eccellente (Tab. 197).

8) Per quanto concerne la stimolazione dell’attenzione, sono molteplici i confronti tra domande del *Questionario* e misure della *Scheda* associati a questo obiettivo (Tab. 178-179-180-181-182-183-184-185-186-187). Tra tutti, emerge come maggiormente significativo quello rappresentato nella tabella 185. In sostanza, sembrerebbe che iniziare la lezione in modo sorridente e usando la propria voce in modo informale¹⁰ sia percepito dagli studenti come forma di attenzione alle loro necessità.

9) Confrontiamo ora il punto di vista degli studenti e dell’osservazione sull’aula. Notiamo che la migliore corrispondenza tra i

⁹ Ovvero una didattica incentrata esclusivamente sulla trasmissione unidirezionale del sapere dal docente agli studenti (Fabbroni, 1995; Fontana, 1997; Giovannini, 2010; Luzzatto, 2010).

¹⁰ Cfr. l’operazionalizzazione dell’indicatore D_RS2 a pagina 366.

dati ottenuti dai due strumenti è quella tra la visibilità del docente osservato e l'opinione degli studenti sull'adeguatezza dell'aula (Tab. 208). In sostanza, si potrebbe concludere che i discenti considerano l'aula abbastanza o molto adeguata quando il docente è abbastanza o molto visibile.

10) Sull'ossigenazione dell'aula si rileva in parte una concordanza quasi significativa (uno dei test del *chi quadrato* fornisce un valore pari a 0,058) tra l'areazione dell'aula (secondo l'osservazione) e l'adeguatezza della stessa (secondo gli studenti). Sembra quindi che anche l'ossigenazione degli ambienti deputati alla lezione sia un fattore rilevante ai fini del buon esito della stessa (Tab. 206).

11) Infine, nella tabella 67, notiamo che la maggioranza dei docenti osservati sembra abbastanza attenta a non caricare troppo gli studenti, i quali dal canto proprio manifestano poca o nessuna fatica nel seguire le lezioni. Tuttavia, il test del *chi quadrato* è superiore alla soglia di significatività, seppur lievemente, e ciò indica una non totale corrispondenza nella distribuzione dei dati ottenuti dai due strumenti.

Tab. 67 – Numero equilibrato degli argomenti affrontati (sotto-obiettivo 2a)

		QS10 Fatica nel seguire le lezioni tenute dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG7 Il docente osservato evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti	poco	4	11	5	0	20
	abbastanza	40	58	23	5	126
	molto	12	26	2	0	40
Total		56	95	30	5	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		9,779	6	0,134		
Likelihood Ratio		12,272	6	0,056		
Linear-by-Linear Association		2,632	1	0,105		

12) In alcuni confronti, i risultati dei due strumenti sono discordanti, in tutto o in parte. Ad esempio, se si considera la tabella 155 (in Appendice), si nota che gli studenti esprimono valutazioni piuttosto positive per i docenti. Nella maggioranza dei *Questionari*, infatti, l'attenzione del docente alle esigenze degli studenti è considerata alta. Tuttavia, dalle *Schede* emerge che i docenti non ripetono molto gli argomenti spiegati,

pertanto sembrerebbe che l'attenzione del docente verso gli studenti non sia legata alla ripetizione della spiegazione.

13) *Schede di osservazione* e *Questionari* sono concordi, ma non completamente, sui fattori che contribuiscono a rendere la spiegazione priva di divagazioni inutili, ovvero la chiarezza e le abilità narrative (Tab. 157). Gli studenti, infatti, ritengono sufficiente o molto chiara la spiegazione dei docenti, mentre all'osservazione i docenti mostrano abilità narrative ad un livello prevalentemente sufficiente.

14) Sulla validità degli esempi portati dal docente, si nota in parte una discordanza tra i due strumenti. Infatti, mentre nelle *Schede* sono presenti esclusivamente valutazioni positive, nei *Questionari* – che pur mostrano una netta predominanza delle medesime risposte – si riscontra anche una minoranza di opinioni meno positive (Tab. 182).

15) Infine, dalla tabella 159 emerge che i *Questionari* e le *Schede* non concordano del tutto. Sembra infatti che, se il docente riferisce agli studenti come andrà utilizzato il materiale appreso alla lezione, questo non è considerato dagli studenti un elemento di stimolo alla partecipazione attiva in aula.

Quanto analizzato in queste pagine mostra che, per alcuni obiettivi (e relativi sotto-obiettivi), tra quelli individuati come propri della lezione universitaria, i due strumenti impiegati nella ricerca restituiscono dati concordanti.

Per quanto riguarda i confronti che, invece, presentano discordanza, si possono ipotizzare più cause alla base di tale divergenza.

Da un lato, l'osservazione potrebbe non aver colto esattamente alcune sfumature nel modo di condurre la lezione da parte del docente. Un modo per ridurre questo rischio, in un eventuale futuro proseguimento della ricerca, potrebbe essere quello di avvalersi di due osservatori, accuratamente formati, per evidenziare eventuali differenze di rilevazione, prima di effettuare il confronto con i dati dei *Questionari*.

D'altro canto, la percezione sulla lezione potrebbe essere risultata differente negli studenti e nella sottoscritta a causa di una diversa motivazione nell'analizzare la conduzione della lezione del docente, lo stato dell'aula, etc.

Inoltre, gli studenti potrebbero avere in parte risposto in modo disattento o applicando (pre)giudizi dovuti, ad esempio, a personali dissidi/amicizie, etc. con il docente. In questo caso, per ovviare a tale problema, potrebbe rilevarsi utile aumentare il numero di studenti a cui sottoporre il *Questionario* (il che non comporterebbe particolari difficoltà, nel

momento in cui si optasse per raddoppiare il numero di osservatori), introducendo eventualmente una domanda supplementare per tentare di ricavare informazioni su possibili dissapori/simpatie tra studente e docente.

6.6. Diario di bordo

Nella stesura del diario di bordo, si è cercato di limitarsi ad annotazioni di tipo descrittivo, evitando opinioni soggettive.

Nel corso delle osservazioni, ogni annotazione¹¹ è stata riportata nell'apposito spazio all'interno delle *Schede*, il che ha semplificato il lavoro di categorizzazione che viene presentato nelle tabelle 68-69-70.

Successivamente, tutto il materiale è stato ulteriormente suddiviso sulla base delle tre facoltà in cui sono state condotte le osservazioni.

Il tempo disponibile alla stesura del diario di bordo è stato notevolmente diverso da lezione a lezione. Infatti, lezioni più lunghe e con una o più pause hanno consentito di registrare più informazioni, rispetto ad altre in cui si è riusciti solo a misurare gli indicatori sulle *Schede*. Per tale motivo, sembra più opportuno riportare il diario di bordo – come fonte di informazioni supplementari a quanto già analizzato nei paragrafi precedenti – astenendosi però da commenti e interpretazioni.

1) Facoltà di Economia

Tab. 68 – Categorizzazione del diario di bordo, compilato nel corso delle osservazioni condotte nella facoltà di Economia

Sezione della Scheda di osservazione	Annotazioni	Codice indicatore Scheda
Informazioni logistiche	- Uno studente mi informa che il docente non sempre prende la presenza.	L5
	- A fianco del docente c'è un'interprete della lingua italiana dei segni e, di fronte a lui, uno studente sordo in prima fila.	-

¹¹ Nelle tabelle viene usato il maschile anche nel caso in cui le annotazioni si riferiscono a professoressa, per ridurre la possibilità di identificazione dei docenti e tutelarne la *privacy*.

		<ul style="list-style-type: none"> - Fa lezione sempre l'assistente (durante tutto l'A.A.), non il titolare. 	L9
Aula		<ul style="list-style-type: none"> - I banchi sono sporchi. - I banchi sono pieni di scritte. - I banchi sono sporchi e scritti. 	A3
		<ul style="list-style-type: none"> - La luce del proiettore impedisce la visuale della lavagna di ardesia. 	A9
		<ul style="list-style-type: none"> - Le porte sono aperte ed entra rumore dal corridoio. - Entra un po' di rumore dal corridoio. - Rumore dal corridoio. - Rumore dal corridoio. - Le porte si aprono rumorosamente. 	A10
Studenti		<ul style="list-style-type: none"> - Gli studenti ritardatari fanno rumore. 	S6
Docente	Competenze generali	<ul style="list-style-type: none"> - Si scusa con gli studenti per i ripetuti errori che commette. - Dice che risolve un problema in un modo che gli è più semplice, ma non ci riesce. 	D/CG12
		<ul style="list-style-type: none"> - Fa fare degli esercizi agli studenti durante la lezione. - Fa fare degli esercizi agli studenti nel corso della lezione. 	D/CG13
		<ul style="list-style-type: none"> - Informa gli studenti che domani non ci sarà lezione, ma l'aula sarà comunque a loro disposizione. - Dice che alla prossima le- 	D/CG16

		zione ci sarà una esercitazione.	
	“Ferri del mestiere”	<ul style="list-style-type: none"> - Fa 20' di pausa a metà lezione. - Fa 25' di pausa a metà lezione. 	D/FM7
		<ul style="list-style-type: none"> - Cammina per tutta l'aula durante quasi tutta la lezione. - Si muove tanto tra le file degli studenti. 	D/FM1
		<ul style="list-style-type: none"> - Usa il microfono. - Usa il microfono. - Usa il microfono. 	D/FM5
	Rapporto con gli studenti	<ul style="list-style-type: none"> - Arriva con 15' di ritardo. - Arriva con 15' di ritardo. - Arriva con 15' di ritardo. - Arriva con 15' di ritardo. - Arriva con 20' di ritardo. - Arriva con 20' di ritardo. - L'assistente arriva con 15' di ritardo, prepara la presentazione Power Point e, dopo altri 15', arriva il docente. - Arriva con 30' di ritardo. 	D/RS1
		<ul style="list-style-type: none"> - Parla delle esercitazioni agli studenti. 	D/RS5
		<ul style="list-style-type: none"> - Parla sulla possibilità di fare delle esercitazioni che gli sono state chieste dagli studenti. - Stimola gli studenti ad 	D/RS10

		usufruire delle ore di ricevimento.	
		- Offre la propria disponibilità per chiarire dubbi, etc.	
		- Si trattiene con gli studenti anche durante la pausa.	D/RS11

2) Facoltà di Giurisprudenza

Tab. 69 – Categorizzazione del diario di bordo, compilato nel corso delle osservazioni condotte nella facoltà di Giurisprudenza

Sezione della Scheda di osservazione	Annotazioni	Codice indicatore Scheda
Informazioni logistiche	- Uno studente mi dice che il docente ogni tanto fa l'appello per gruppi di cognomi (in modo casuale).	L5
	- Per i primi 20' di lezione in aula c'è una persona che spiega una sperimentazione dell'università e chiede agli studenti di parteciparvi. - 10' prima dell'inizio della lezione il docente presenta un collega cinese che parla per qualche minuto (in italiano) della legislazione cinese.	L9
Aula	- L'aula potrebbe accogliere moltissimi studenti in più rispetto a quelli che ci sono. - I posti a sedere non bastano per tutti gli studenti. - Nell'aula ci sono sedie, panche e	A3

	<ul style="list-style-type: none"> poltroncine. - Ci sono sedie, panche e poltroncine. - Ci sono panchette, sedie, poltroncine. - Ci sono poltrone, sedie, panchette. - Nell'aula ci sono le poltroncine. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Il docente si porta (da fuori) la lavagna luminosa. 	A7
	<ul style="list-style-type: none"> - Ogni tanto il microfono si inceppa (ma non dipende dal docente). - A volte il microfono "salta". - Ciò che il docente scrive alla lavagna si legge solo stando seduti davanti (ci sono gli schermi ma comunque non si vede bene). - Il docente (che sta in piedi per usare la lavagna luminosa) deve chinarsi sul microfono (che è fisso al tavolo) ma non si sente bene quello che dice. 	A9
	<ul style="list-style-type: none"> - C'è un rumore momentaneo per lavori nell'edificio dove è situata l'aula. - Forte brusio fuori dall'aula per le sessioni di laurea. - Poco rumore dal corridoio. - Dal corridoio giunge il rumore di persone che parlano. - Suona il telefonino di una studentessa. - Telefonate di studenti nel corridoio. - Rumore dall'esterno. 	A10
Studenti	<ul style="list-style-type: none"> - Quando scatta la fine dell'ora (anche se il docente ancora sta 	S6

		spiegando) cominciano a fare un po' di brusio.	
Docente	Competenze generali	– Collega la lezione alla precedente anche durante la spiegazione (non solo all'inizio).	D/CG1
		– Si scusa perché non trova il punto che vuole leggere sul libro. – Dice proprio: "Ho detto così, ma ho sbagliato".	D/CG12
		– Dà i compiti per le vacanze.	D/CG13
		– Tutta la lezione (è l'ultima del semestre) è sotto forma di schema.	D/CG14
		– Pone una domanda per la lezione successiva.	D/CG16
	"Ferri del mestiere"	– Usa il microfono. – Usa il microfono. – Usa il microfono.	D/FM5
		– Usa un tono di voce "soporifero" (in aula gli studenti "dormono").	D/FM6
		– Parla abbastanza lentamente. – Parla molto lentamente. – Parla molto lentamente. – Fa una pausa a metà lezione. – Fa brevi pause di tanto in tanto. – Parla molto piano e fa brevi pause.	D/FM7
	Rapporto con gli studenti	– Arriva con 10' di ritardo. – Arriva con 10' di ritardo. – Arriva con 10' di ritardo e termina con 55' di anticipo. – Arriva con 15' di ritardo. – Arriva con 15' di ritardo. – Arriva con 15' di ritardo.	D/RS1

		<ul style="list-style-type: none"> - Arriva con 15' di ritardo. - Arriva con 20' di ritardo. - Inizia con 20' di ritardo, perché un altro docente presente in aula nella lezione precedente conclude con 20' di ritardo. - L'aula è occupata per i primi 15' dalla lezione precedente, che si sta concludendo in ritardo, ma il docente arriva con altri 5' di ritardo, quindi la lezione inizia con 20' di ritardo. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Parla del calendario accademico. - Si scusa per il ritardo e spiega agli studenti alcune novità, poi fa una battuta su una collega, spiega la diversità con il sistema di insegnamento della giurisprudenza in Francia, è ironico. 	D/RS2
		<ul style="list-style-type: none"> - Dice agli studenti che organizzerà degli esoneri. - Spiega come sarà l'esame. 	D/RS5
		<ul style="list-style-type: none"> - Ripete quando gli studenti non sentono. - Aspetta o ripete se vede che gli studenti stanno ancora scrivendo. - Fa degli schemi (sue "invenzioni", come li definisce) per spiegare alcuni concetti. 	D/RS10
		<ul style="list-style-type: none"> - Termina la lezione con qualche minuto di ritardo. - Termina con 10' di ritardo. 	D/RS11

3) Facoltà di Ingegneria civile e industriale

Tab. 70 – Categorizzazione del diario di bordo, compilato nel corso delle osservazioni condotte nella facoltà di Ingegneria civile e industriale

Sezione della Scheda di osservazione	Annotazioni	Codice indicatore Scheda
Informazioni logistiche	<ul style="list-style-type: none"> – La lezione sarebbe dovuta essere in un'altra aula, dove però c'è un seminario. 	L8
Aula	<ul style="list-style-type: none"> – Aula non proprio pulita. – Panchette gigolanti. – Banchi nuovi e panchette pulite. 	A3
	<ul style="list-style-type: none"> – Accanto alla lavagna c'è una piccola aula per studenti da cui ogni tanto fuoriesce del rumore (la porta è aperta). – Rumore dal piano di sopra e dal corridoio. – Dalle porte (aperte) entra il rumore del corridoio. – Rumore dal corridoio. – Rumore dal corridoio. – Da fuori si sente del rumore (sembra di un aspirapolvere). – Rumore da fuori. – Rumore di lavori da fuori la porta. – Rumore dal bagno di fronte all'aula e dal corridoio. – Rumore dal bagno di fronte all'aula e dal corridoio. – Provengono risate dal corridoio (dove ci sono i distributori automatici di bevande). – Rumore dal giardino. 	A10

Studenti		<ul style="list-style-type: none"> - Uno studente nelle prime file fa una domanda. - Quando il docente chiede di fare dei conteggi, collaborano. - Uno studente corregge il docente su una formula. - Anche se il docente li stimola alla discussione, non reagiscono. 	S5
		<ul style="list-style-type: none"> - Verso la fine della lezione danno segni di stanchezza e fanno un po' di rumore. - Dopo la prima mezz'ora di lezione, spesso si sente brusio anche se scrivono e seguono. - A tratti fanno rumore. - Fanno rumore durante tutta la lezione. - Qualche studente chiacchiera. - Nelle ultime file parlano ad alta voce, come se non ci fosse nessuno (si sente molto, perché gli studenti presenti sono pochi). - Quando il docente cancella la lavagna prima che loro finiscano di copiare, si lamentano. 	S6
Docente	Competenze generali	<ul style="list-style-type: none"> - Accenna alle dispense scaricate dagli studenti. - Parla delle dispense (dice che la lezione odierna le modifica un po'). 	D/CG1
		<ul style="list-style-type: none"> - Una volta cerca di entusiasmare gli studenti, ma con scarsi risultati. 	D/CG2
		<ul style="list-style-type: none"> - Alla lavagna usa pennarelli con colori diversi per evidenziare le diverse parti della spiegazione. - Usa gessi di colore diverso alla lavagna. 	D/CG4

		– Scrive alla lavagna il titolo della lezione odierna.	
		– Connette i diversi argomenti.	D/CG5
		– Per spiegare alcune strutture dice: “Immaginateli come tanti spaghetti a base quadrata anziché tonda, uno accanto all’altro”.	D/CG6
		– Porta esempi di vita reale. – Porta esempi di vita quotidiana.	D/CG8
		– Presenta varie possibilità di risoluzione di un problema. – Ripetutamente accenna ad un altro modo di risolvere un problema.	D/CG9
		– Nelle uniche due domande che fa agli studenti, conferma che la loro risposta è corretta.	D/CG11
		– Quando in una diapositiva c’è un problema grafico, lo ammette senza sottolinearlo troppo. – Inizia a spiegare un punto che definisce difficile, poi preferisce spiegarlo suddiviso in due parti e, quando uno studente lo corregge, risponde tranquillamente: “Sì, certo, è così”. – È autoironico quando commette delle imprecisioni. – Commette diverse imprecisioni, ma si corregge e si scusa. – Ammette di essere “troppo prolisso”.	D/CG12
		– Fa fare conteggi e diversi esercizi.	D/CG13

		<ul style="list-style-type: none"> - Anticipa ad inizio lezione l'argomento della lezione successiva. 	D/CG16
	"Ferri del mestiere"	<ul style="list-style-type: none"> - Cammina per l'aula (soprattutto nella zona della lavagna e delle prime file). - Si muove molto (e velocemente) per l'aula. 	D/FM1
		<ul style="list-style-type: none"> - Mentre parla, cura la sintassi e la dizione. 	D/FM4
		<ul style="list-style-type: none"> - Si porta (da fuori) un microfono da giacca. - Ha la voce bassa. - Parla a voce molto alta, anche perché non c'è il microfono. - Parla con voce molto alta, anche perché non c'è il microfono. 	D/FM5
		<ul style="list-style-type: none"> - Usa un tono di voce "soporifero" (in aula gli studenti "dormono"). - Sottolinea con la voce le parole-chiave. 	D/FM6
		<ul style="list-style-type: none"> - Parla a velocità medio-bassa. - Parla lentamente. - Parla abbastanza lentamente e con pause. - Parla lentamente e scandisce bene le parole. - Parla abbastanza lentamente e ogni tanto si ferma. - Parla piano e si ferma ogni tanto. - Parla velocemente. - Fa poche pause durante la spiegazione, ma poi fa una lunga pausa perché deve andare a fare una commissione. 	D/FM7
		<ul style="list-style-type: none"> - Il pennarello che usa è troppo chiaro (non si legge bene). 	D/FM8

		<ul style="list-style-type: none"> - Fa delle battute velate. - Racconta in modo ironico di come ha risolto, assieme ad alcuni colleghi, un problema pratico usando delle formule. - Racconta in modo ironico di quando era all'università e dice che alla radio sentiva spesso un proverbio cinese, il cui significato è che per imparare bisogna fare. 	D/FM9
	Rapporto con gli studenti	<ul style="list-style-type: none"> - Arriva con 10' di anticipo. - Arriva con 10' di anticipo. - Arriva con 10' di ritardo. - Arriva con 10' di ritardo. - Arriva con 20' di ritardo. - Arriva con 25' di ritardo. 	D/RS1
		<ul style="list-style-type: none"> - Fa un lungo discorso generale sulle nuove frontiere dell'ingegneria. 	D/RS2
		<ul style="list-style-type: none"> - È molto gentile sia con gli studenti che non entrano in aula (a inizio lezione) sia con i presenti in aula. - Aggredisce verbalmente gli studenti, accusandoli di vigliaccheria, individualismo, massificazione, arroganza, menefreghismo; poi si mostra più gentile. - Quando gli studenti fanno rumore risponde sempre in modo cortese: "Abbiate pazienza...". 	D/RS4
		<ul style="list-style-type: none"> - Spiega come sarà l'esame. - Parla della lezione odierna in riferimento all'esame. - Spiega come potranno utilizzare gli argomenti spiegati nel loro futuro lavoro. 	D/RS5

		<ul style="list-style-type: none"> - Chiede spesso: "È chiaro?" - Ripete spesso: "È chiaro?" - Chiede spesso se riescono a seguire e se è tutto chiaro. 	D/RS7
		<ul style="list-style-type: none"> - Chiede agli studenti come si può risolvere un problema, secondo loro. - Stimola gli studenti a discutere e approfondire gli argomenti spiegati. 	D/RS8
		<ul style="list-style-type: none"> - Si arrabbia un po' con gli studenti che fanno rumore. - È un po' secco quando gli studenti fanno rumore. - Quando gli studenti fanno brusio rimane tranquillo e chiede: "Che c'è?" (tranne una volta in cui si arrabbia). - Anticipa una probabile critica, motivando le ragioni di un suo esempio che – dice – potrebbe essere considerato inopportuno da alcuni studenti. - Quando gli studenti "si eccitano", come lui stesso dice, li prega di tacere. 	D/RS9
		<ul style="list-style-type: none"> - Dà spiegazioni a singoli studenti prima e dopo la lezione. - Non aspetta che gli studenti copino ciò che scrive sulla lavagna (cancella spesso). - Ogni tanto non aspetta che gli studenti copino ciò che scrive sulla lavagna. - Alla fine chiede se è tutto chiaro e si mostra disponibile a ripetere. 	D/RS10

Conclusioni

1.

Questo lavoro ha tentato di offrire una panoramica sulla lezione universitaria e sulla relativa formazione dei docenti all'insegnamento, alla luce di quanto emerge dalla normativa nazionale in materia. Si è partiti da una ricognizione di studi e ricerche sulla lezione, in ambito nazionale e internazionale, consultando sia enciclopedie e pubblicazioni specialistiche sia le risorse sulle tecniche e metodologie per incrementare la qualità della lezione, e sulle strutture deputate alla formazione e supervisione dei docenti, presentate dai portali di alcune delle università più quotate al mondo. Nel lavoro di ricerca ci si è avvalsi anche dei contributi di studiosi e università di Paesi europei ed extra-europei, inclusi quelli dell'area BRICS (anche in virtù dei massicci investimenti che questi ultimi operano in ambito educativo), per cercare di delineare un quadro d'insieme – pur nella sua inevitabile sommarietà – quanto più vario e completo possibile.

Per ciò che concerne la formazione dei docenti, l'analisi effettuata ha riscontrato che, per chi aspira ad insegnare all'università, potrebbe rivelarsi utile seguire un *training* all'insegnamento, soprattutto attraverso pratica in aula prima di entrare in servizio. Molti sono infatti i Paesi che individuano nella "formazione pre-servizio" un mezzo attraverso cui il docente può migliorarsi da un punto di vista didattico e rendere quindi più efficaci le proprie lezioni.

Sono state tuttavia individuate profonde disparità tra il modo in cui la formazione dei docenti universitari è affrontata nei Paesi europei: in alcuni è ormai pratica comune e vi sono anche strutture apposite che si occupano di offrirla; in altri è scarsa, se non addirittura assente, come nel caso dell'Italia. Il nostro Paese, infatti, a tutt'oggi non pare aver realizzato modifiche sostanziali nell'ambito della didattica dei docenti universitari. Nonostante la proliferazione di interventi legislativi in materia di università negli ultimi quarant'anni, i docenti si trovano ancora gravati della responsabilità di formarsi e aggiornarsi in modo del tutto autonomo¹.

¹ Questa lacuna può rivelarsi ancora più profonda se si considerano le sfide poste dalla globalizzazione. Oggi il "pubblico" a cui un docente universitario si rivolge è molto più variegato che in passato e proporrre schemi didattici tradizionalmente

Alla luce di questa analisi, si è ipotizzato che, nel contesto universitario italiano, le lezioni tenute dai docenti siano per la maggior parte di tipo *ex cathedra* con minimo ricorso ai sussidi didattici e che gli studenti non partecipino attivamente alla lezione. Inoltre, si è ipotizzato che le condizioni delle aule non supportino il docente nella realizzazione di una lezione efficace, anche per la loro incidenza sull'interesse, sull'attenzione, etc. degli studenti.

Al fine di verificare l'ipotesi, è stata condotta una serie di osservazioni e somministrazioni di questionari studenti nel corso di lezioni tenute in tre facoltà della Sapienza Università di Roma, per effettuare rilevazioni sulla lezione da due ottiche diverse (studenti e osservatore esterno) e poterle in seguito comparare. Gli elementi presi in particolare considerazione sono stati: le competenze generali del docente, il suo uso di "ferri del mestiere" nel corso della lezione e il suo rapporto con gli studenti; la partecipazione attiva, o meno, degli studenti nel corso della lezione, la loro puntualità, attenzione, soddisfazione, il comportamento da loro tenuto, etc.; le condizioni delle aule (acustica, illuminazione, capienza, etc.). Questi infatti sono gli elementi che, nell'analisi bibliografica, sono risultati più influenti – secondo gli autori consultati – sull'efficacia della lezione universitaria.

2.

I risultati fondamentali della ricerca empirica possono essere riassunti come segue.

– L'analisi delle *Schede* ha messo in luce e confermato quanto già evidenziato dalla letteratura in argomento. Le condizioni delle aule non sempre agevolano lo svolgimento delle lezioni (soprattutto per la scarsa areazione e disponibilità di supporti didattici), nonostante la chiarezza nella spiegazione dei docenti osservati e la loro capacità di offrire esempi efficaci. La partecipazione degli studenti nella lezione risulta scarsa e

legati al proprio Paese può rivelarsi un limite. Per esperienza personale (mia e di diversi colleghi con i quali mi sono confrontata su questo argomento), posso affermare che tenere una lezione a studenti cinesi – ad esempio – è molto diverso dall'insegnare a studenti italiani o ucraini. Non si tratta solo di differenze linguistiche, culturali o tradizionali: cambia anche la sensibilità dello studente verso gli argomenti spiegati. Potrebbe quindi risultare utile offrire ai docenti universitari un bagaglio di formazione alla didattica anche in una prospettiva globale, magari prevedendo periodi di aggiornamento all'estero, come avviene in altri Paesi.

poco stimolata dai docenti, pur se cordiali e rispettosi nei confronti dei discenti, e disponibili a ripetere i contenuti della lezione.

– Dai *Questionari* emerge che gli studenti ritengono le lezioni utili, soprattutto per la loro formazione professionale, ma al contempo faticose per l'impegno richiesto e a volte per la loro difficoltà. Considerano inoltre gli esempi e le domande del docente gli elementi di maggior stimolo del loro interesse e della loro partecipazione, ma lamentano le cattive condizioni delle aule, soprattutto in termini di organizzazione degli spazi, acustica e visibilità. Nel complesso, comunque, gli studenti risultano soddisfatti delle lezioni universitarie e non vorrebbero modificarvi nulla.

– Il confronto tra i dati ottenuti dalle *Schede* e dai *Questionari* mette in luce diversi casi in cui è presente una corrispondenza tra quanto ricavato dai due strumenti, ad esempio per ciò che riguarda l'utilità della lezione e l'utilizzo di molteplici stili di spiegazione da parte del docente, nonché la funzionalità delle storie e degli aneddoti da lui raccontati e la sua stimolazione alla metabolizzazione dei contenuti della lezione.

Nel complesso, tali risultati sembrano confermare quanto ipotizzato nella fase iniziale della ricerca. Soprattutto emerge che le condizioni in cui versano le aule non facilitano né il docente nell'insegnamento né gli studenti nell'apprendimento.

A tal proposito, pur essendo consapevoli del fatto che la gestione economica di una università è una questione molto complessa che meriterebbe ben più ampio approfondimento, possiamo credere che alcune situazioni problematiche legate alle aule universitarie potrebbero essere risolte in modo semplice e poco dispendioso. Si pensi – solo per portare un esempio – al docente della Facoltà di Ingegneria civile e industriale che, dovendo tenere una lezione a duecento studenti in un'aula priva di microfono e posta in prossimità di una strada molto rumorosa, a differenza del docente della lezione precedente si presenta in aula con un piccolo microfono da giacca e in questo modo riesce a rendere udibile la sua spiegazione anche ai discenti posti nelle ultime file². Una spesa di pochi euro – questo è infatti il costo base di un microfono di quel tipo – permette di garantire un servizio a centinaia di studenti. Ma ciò è reso possibile dall'iniziativa individuale e autonoma di un docente. Potrebbe rivelarsi utile, in ogni università, riservare una minima percentuale dei propri fondi all'acquisto della strumentazione essenziale allo svolgimento della lezione – tra cui, per l'appunto, i microfoni – senza per questo

² Cfr. il Diario di bordo a pagina 459 e ss.

rinunciare ad investire in progetti più ambiziosi? A volte piccoli cambiamenti possono produrre grandi risultati.

3.

L'indagine empirica è stata condotta con rigore, dalla scelta del campione all'elaborazione e somministrazione degli strumenti, dalla raccolta e analisi dei dati alle considerazioni suscitate dai risultati emersi. Un elemento di pregio di questo lavoro sta nell'aver tentato di ridurre al minimo l'influenza del somministratore sul contesto della ricerca, in particolare sul modo di conduzione della lezione da parte dei docenti. Un'attenzione particolare ha infatti richiesto l'impiego della *Scheda di osservazione* al fine di evitare che opinioni personali potessero inficiare la raccolta ed elaborazione dei dati, tenendo presente che la compilazione delle *Schede* era unicamente a cura della sottoscritta. Per un uso oggettivo della *Scheda* e per un controllo della sua affidabilità, si è proceduto alla operazionalizzazione degli indicatori relativi all'osservazione del docente, avvalendosi – come nelle altre fasi di lavoro – della collaborazione del Collegio di dottorato e dei colleghi dottorandi, per una condivisione dei criteri di misurazione.

L'analisi delle risposte aperte dei *Questionari studenti*, preceduta da una rigorosa categorizzazione delle stesse, ha arricchito la ricerca di prezioso materiale che i questionari attualmente in uso nelle università italiane, per lo più a risposta esclusivamente chiusa, non consentono di raccogliere.

È da evidenziare l'attualità del presente studio, sia sul versante della formazione dei docenti universitari – per i quali il dibattito è acceso, a livello nazionale e internazionale – sia sul versante dell'importanza da attribuire alle opinioni degli studenti, considerando però queste ultime una forma non esaustiva dell'analisi della lezione, come sostenuto da diversi studiosi di più Paesi. Ciò inoltre conferma l'utilità della scelta di impiegare anche una *Scheda di osservazione* nello svolgimento della parte empirica della ricerca.

L'analisi dei risultati ottenuti attraverso la ricerca apre prospettive di approfondimento interessanti, sia sul piano della didattica universitaria e della sua valutazione sia su quello della formazione all'insegnamento dei docenti universitari. In particolare pare interessante la possibilità di raccogliere le opinioni degli studenti attraverso l'uso di un questionario che prevede risposte aperte, a differenza degli strumenti usati dai nuclei di valutazione universitaria in Italia.

Appendice

Nelle seguenti tabelle sono presentati i dati analizzati nel Capitolo sesto della Parte seconda. Le tabelle relative all'analisi delle frequenze delle risposte aperte dei *Questionari studenti* sono tutte inserite nel Capitolo sesto, pertanto non vengono riproposte.

Frequenze delle misure degli indicatori – Schede di osservazione¹

A2 Tipologia dell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	a pozzo	20	48,8	52,6
	anfiteatro piano	1	2,4	2,6
	rettangolare piana	17	41,5	44,7
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 71 –

A3 Totale posti a sedere		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	190	6	14,6	15,8
	200	13	31,7	34,2
	205	1	2,4	2,6
	234	3	7,3	7,9
	300	2	4,9	5,3
	320	3	7,3	7,9
	362	3	7,3	7,9
	440	2	4,9	5,3
	490	2	4,9	5,3
	500	1	2,4	2,6
	894	2	4,9	5,3

¹ Le informazioni logistiche sulla lezione (semestre, orario, giorno, etc.) e sull'ubicazione e numero dell'aula non vengono riportate per tutelare la *privacy* dei docenti.

	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 72 –

A4 Illuminazione eccellente dell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	1	2,4	2,6
	abbastanza	34	82,9	89,5
	molto	3	7,3	7,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 73 –

A5 Acustica eccellente dell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	1	2,4	2,6
	poco	9	22,0	23,7
	abbastanza	11	26,8	28,9
	molto	17	41,5	44,7
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 74 –

A6 Areazione eccellente dell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	3	7,3	7,9
	poco	24	58,5	63,2
	abbastanza	10	24,4	26,3
	molto	1	2,4	2,6
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 75 –

A7a1 Videoproiettori presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Sì	10	24,4	26,3
	No	28	68,3	73,7
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 76 –

A7a2 Quantità dei videoproiettori presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	da 1 a 2	9	22,0	23,7
	da 3 a 4	1	2,4	2,6
	nessuno	28	68,3	73,7
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 77 –

A7b1 Computer presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	4	9,8	10,8
	no	33	80,5	89,2
	Total	37	90,2	100,0
Missing	mancante	4	9,8	
Total		41	100,0	

Tab. 78 –

A7b2 Quantità dei computer presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	da 1 a 2	4	9,8	10,8
	nessuno	33	80,5	89,2
	Total	37	90,2	100,0
Missing	mancante	4	9,8	
Total		41	100,0	

Tab. 79 –

A7c1 Lavagne presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	22	53,7	59,5
	no	15	36,6	40,5
	Total	37	90,2	100,0
Missing	mancante	4	9,8	
Total		41	100,0	

Tab. 80 –

A7c2 Quantità delle lavagne presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	da 1 a 2	22	53,7	59,5
	nessuno	15	36,6	40,5
	Total	37	90,2	100,0
Missing	mancante	4	9,8	
Total		41	100,0	

Tab. 81 –

A7d1 Lavagne luminose presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	5	12,2	13,5
	no	32	78,0	86,5
	Total	37	90,2	100,0
Missing	mancante	4	9,8	
Total		41	100,0	

Tab. 82 –

A7d2 Quantità delle lavagne luminose presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	da 1 a 2	5	12,2	13,5
	nessuno	32	78,0	86,5
	Total	37	90,2	100,0
Missing	mancante	4	9,8	
Total		41	100,0	

Tab. 83 –

A7e1 Prese elettriche presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent
Missing	mancante	41	100,0

Tab. 84 –

A7e2 Quantità delle prese elettriche presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent
Missing	mancante	41	100,0

Tab. 85 –

A7f1 Microfoni presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	22	53,7	59,5
	no	15	36,6	40,5
	Total	37	90,2	100,0
Missing	mancante	4	9,8	
Total		41	100,0	

Tab. 86 –

A7f2 Quantità dei microfoni presenti nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	da 1 a 2	22	53,7	59,5
	nessuno	15	36,6	40,5
	Total	37	90,2	100,0
Missing	mancante	4	9,8	
Total		41	100,0	

Tab. 87 –

A7g1 Rete internet presente nell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 88 –

A8 Il docente osservato è visibile e udibile da vari punti dell'aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	3	7,3	7,9
	abbastanza	13	31,7	34,2
	molto	22	53,7	57,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 89 –

A9 Le dotazioni usate dal docente osservato sono visibili e udibili da vari punti dell'aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	2	4,9	5,3
	abbastanza	15	36,6	39,5
	molto	21	51,2	55,3
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 90 –

A10 Fattori di disturbo (suonano cellulari, entrano persone per leggere circolari, annunci di assemblee, etc.)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	4	9,8	10,5
	poco	24	58,5	63,2
	abbastanza	8	19,5	21,1
	molto	2	4,9	5,3
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 91 –

S1 Numero di studenti presenti in aula nel corso della lezione tenuta dal docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1 - 50	7	17,1	18,4
	51 - 100	9	22,0	23,7
	101 - 150	10	24,4	26,3
	151 - 200	7	17,1	18,4

	201 - 250	1	2,4	2,6
	251 - 300	2	4,9	5,3
	301 - 350	2	4,9	5,3
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 92 –

S2 Percentuale di studentesse sul totale degli studenti presenti in aula nel corso della lezione tenuta dal docente osservato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	meno del 50%	12	29,3	31,6
	50%	22	53,7	57,9
	più del 50%	4	9,8	10,5
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 93 –

S3 Alcuni studenti entrano oltre il quarto d'ora accademico dall'inizio della lezione		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	35	85,4	92,1
	no	3	7,3	7,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 94 –

S4 Alcuni studenti escono prima del termine della lezione		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	17	41,5	44,7
	no	21	51,2	55,3
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 95 –

S5 Gli studenti partecipano attivamente alla lezione		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	17	41,5	44,7
	poco	18	43,9	47,4
	abbastanza	3	7,3	7,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 96 –

S6 Gli studenti mantengono il silenzio		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	11	26,8	28,9
	abbastanza	20	48,8	52,6
	molto	7	17,1	18,4
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 97 –

S7 Gli studenti sono attenti		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	1	2,4	2,6
	abbastanza	25	61,0	65,8
	molto	12	29,3	31,6
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 98 –

D CG1 Il docente osservato collega la lezione alla precedente		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	6	14,6	15,8
	poco	7	17,1	18,4
	abbastanza	11	26,8	28,9
	molto	14	34,1	36,8
	Total	38	92,7	100,0

Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 99 –

D_CG2 Il docente osservato è coinvolgente		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	4	9,8	10,5
	poco	21	51,2	55,3
	abbastanza	9	22,0	23,7
	molto	4	9,8	10,5
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 100 –

D_CG3 Il docente osservato favorisce la comprensione dell'argomento		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	1	2,4	2,6
	abbastanza	25	61,0	65,8
	molto	12	29,3	31,6
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 101 –

D_CG4 Il docente osservato è chiaro nell'esposizione		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	1	2,4	2,6
	abbastanza	12	29,3	31,6
	molto	25	61,0	65,8
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 102 –

D_CG5 Il docente osservato mostra abilità narrative		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	11	26,8	28,9
	abbastanza	16	39,0	42,1

	molto	11	26,8	28,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 103 –

D_CG6 Il docente osservato sa adattare la lezione al pubblico che ha di fronte (tiene una lezione “centrata sullo studente”)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	1	2,4	2,6
	poco	18	43,9	47,4
	abbastanza	18	43,9	47,4
	molto	1	2,4	2,6
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 104 –

D_CG7 Il docente osservato evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	4	9,8	10,5
	abbastanza	26	63,4	68,4
	molto	8	19,5	21,1
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 105 –

D_CG8 Il docente osservato organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	abbastanza	21	51,2	55,3
	molto	17	41,5	44,7
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 106 –

D CG9 Il docente osservato presenta ogni argomento da più angolazioni senza imporre una di esse come assoluta		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	1	2,4	2,6
	poco	14	34,1	36,8
	abbastanza	20	48,8	52,6
	molto	3	7,3	7,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 107 –

D CG10 Il docente osservato ripete quanto spiegato, se necessario		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	8	19,5	21,1
	abbastanza	25	61,0	65,8
	molto	5	12,2	13,2
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 108 –

D CG11 Il docente osservato fornisce agli studenti un feedback sull'apprendimento da loro conseguito (o meno)		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	10	24,4	26,3
	poco	14	34,1	36,8
	abbastanza	13	31,7	34,2
	molto	1	2,4	2,6
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 109 –

D CG12 Il docente osservato mostra capacità di ammettere le proprie lacune o incompetenze		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Poco	3	7,3	10,3
	abbastanza	11	26,8	37,9

	Molto	15	36,6	51,7
	Total	29	70,7	100,0
Missing	non osservabile	9	22,0	
	mancante	3	7,3	
	Total	12	29,3	
Total		41	100,0	

Tab. 110 –

D_CG13 Il docente osservato organizza attività in cui agli studenti sia richiesto di interagire con il materiale di studio		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	18	43,9	47,4
	Poco	11	26,8	28,9
	abbastanza	6	14,6	15,8
	Molto	3	7,3	7,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 111 –

D_CG14 Il docente osservato conclude la lezione con una sintesi su quanto affrontato		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	20	48,8	52,6
	poco	9	22,0	23,7
	abbastanza	5	12,2	13,2
	molto	4	9,8	10,5
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 112 –

D_CG15 Il docente osservato chiede a qualche studente di riassumere, a fine lezione, i punti salienti trattati		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	36	87,8	94,7
	abbastanza	2	4,9	5,3
	Total	38	92,7	100,0

Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 113 –

D_CG16 Il docente osservato anticipa l'argomento della/e lezione/i seguente/i		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	6	14,6	15,8
	poco	12	29,3	31,6
	abbastanza	14	34,1	36,8
	molto	6	14,6	15,8
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 114 –

D_FM1 Il docente osservato usa il LNV (linguaggio non verbale) a rinforzo di quanto espresso verbalmente		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	2	4,9	5,3
	poco	22	53,7	57,9
	abbastanza	8	19,5	21,1
	molto	6	14,6	15,8
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 115 –

D_FM2 Il docente osservato osserva con lo sguardo gli studenti, non solo quelli delle prime file		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	2	4,9	5,3
	poco	18	43,9	47,4
	abbastanza	15	36,6	39,5
	molto	3	7,3	7,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 116 –

D_FM3 Il docente osservato evita di leggere direttamente da libri o da appunti, a meno che non si tratti di brevi citazioni o simili		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	1	2,4	2,6
	abbastanza	4	9,8	10,5
	molto	33	80,5	86,8
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 117 –

D_FM4 Il docente osservato chiarisce sempre il significato dei termini tecnici e/o complessi		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	1	2,4	2,6
	abbastanza	17	41,5	44,7
	molto	20	48,8	52,6
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 118 –

D_FM5 Il docente osservato si assicura di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	1	2,4	2,6
	poco	4	9,8	10,5
	abbastanza	15	36,6	39,5
	molto	18	43,9	47,4
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 119 –

D_FM6 Il docente osservato modifica il tono della voce		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	12	29,3	31,6
	abbastanza	19	46,3	50,0
	molto	7	17,1	18,4
	Total	38	92,7	100,0

Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 120 –

D_FM7 Il docente osservato introduce delle pause		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	1	2,4	2,6
	poco	9	22,0	23,7
	abbastanza	21	51,2	55,3
	molto	7	17,1	18,4
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 121 –

D_FM8 Il docente osservato usa in modo proficuo e senza inconvenienti i supporti didattici utili alla comprensione dei temi trattati		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	2	4,9	5,3
	abbastanza	11	26,8	28,9
	molto	25	61,0	65,8
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 122 –

D_FM9 Il docente osservato inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	7	17,1	18,4
	poco	6	14,6	15,8
	abbastanza	14	34,1	36,8
	molto	11	26,8	28,9
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 123 –

D_RS1 Il docente osservato giunge alla lezione con un po' di anticipo per "sondare il terreno" e cercare di carpire il più alto numero di informazioni sulla situazione		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	6	14,6	15,8
	poco	32	78,0	84,2
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 124 –

D_RS2 Il docente osservato evita un'apertura "fredda"		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	9	22,0	23,7
	poco	15	36,6	39,5
	abbastanza	9	22,0	23,7
	molto	5	12,2	13,2
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 125 –

D_RS3 Il docente osservato mostra di conoscere i nomi di vari studenti		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	35	85,4	92,1
	poco	1	2,4	2,6
	abbastanza	2	4,9	5,3
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 126 –

D_RS4 Il docente osservato dimostra rispetto per gli studenti e si rivolge loro in modo cordiale		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	abbastanza	14	34,1	36,8
	molto	24	58,5	63,2
	Total	38	92,7	100,0

Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 127 –

D_RS5 Il docente osservato riferisce agli studenti come si aspetta che usino il materiale appreso a lezione e gli argomenti presentati		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	3	7,3	7,9
	poco	13	31,7	34,2
	abbastanza	15	36,6	39,5
	molto	7	17,1	18,4
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 128 –

D_RS6 Il docente osservato chiede agli studenti di interagire attraverso domande		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	5	12,2	13,2
	poco	15	36,6	39,5
	abbastanza	12	29,3	31,6
	molto	6	14,6	15,8
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 129 –

D_RS7 Il docente osservato verifica il livello di attenzione degli studenti		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	16	39,0	42,1
	abbastanza	16	39,0	42,1
	molto	6	14,6	15,8
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 130 –

D_RS8 Il docente osservato mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	6	14,6	15,8
	poco	14	34,1	36,8
	abbastanza	13	31,7	34,2
	molto	5	12,2	13,2
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 131 –

D_RS9 Il docente osservato affronta in modo costruttivo il dissenso degli studenti o le loro provocazioni		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	poco	2	4,9	13,3
	abbastanza	10	24,4	66,7
	molto	3	7,3	20,0
	Total	15	36,6	100,0
Missing	non osservabile	23	56,1	
	mancante	3	7,3	
	Total	26	63,4	
Total		41	100,0	

Tab. 132 –

D_RS10 Il docente osservato aiuta gli studenti in difficoltà		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	3	7,3	7,9
	poco	6	14,6	15,8
	abbastanza	21	51,2	55,3
	molto	8	19,5	21,1
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 133 –

D_RS11 Il docente osservato si trattiene con gli studenti qualche minuto a fine lezione		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	25	61,0	65,8

	poco	13	31,7	34,2
	Total	38	92,7	100,0
Missing	mancante	3	7,3	
Total		41	100,0	

Tab. 134 –

Frequenze delle risposte chiuse – Questionari studenti

QS1 Regolare frequenza delle lezioni da parte dello studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	176	85,9	92,6
	no	14	6,8	7,4
	Total	190	92,7	100,0
Missing	mancante	15	7,3	
Total		205	100,0	

Tab. 135 –

QS2 Similitudine della lezione odierna con le lezioni di questo Insegnamento abitualmente tenute dal docente presente in aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	163	79,5	97,6
	no	4	2,0	2,4
	Total	167	81,5	100,0
Missing	non so	7	3,4	
	mancante	31	15,1	
	Total	38	18,5	
Total		205	100,0	

Tab. 136 –

QS3 Differenze nella lezione odierna rispetto alle lezioni di questo Insegnamento abitualmente tenute dal docente presente in aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	diminuita partecipazione studenti	1	0,5	50,0
	esercitazione al posto della lezione	1	0,5	50,0
	Total	2	1,0	100,0
Missing	mancante	203	99,0	
Total		205	100,0	

Tab. 137 –

QS4 Quantità di studenti presenti in genere alle lezioni di questo Insegnamento tenute dal docente presente in aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1 - 50	33	16,1	21,2
	51 - 100	65	31,7	41,7
	101 - 150	32	15,6	20,5

	151 - 200	18	8,8	11,5
	201 - 250	2	1,0	1,3
	251 - 300	6	2,9	3,8
	Total	156	76,1	100,0
Missing	risposta mancante	49	23,9	
Total		205	100,0	

Tab. 138 –

QS5 Le lezioni in genere vengono svolte dal docente titolare di questo Insegnamento		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	181	88,3	95,3
	no	9	4,4	4,7
	Total	190	92,7	100,0
Missing	mancante	15	7,3	
Total		205	100,0	

Tab. 139 –

QS6 Il docente titolare di questo Insegnamento delega/invita qualcun altro		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	delega	5	2,4	35,7
	invita	9	4,4	64,3
	Total	14	6,8	100,0
Missing	mancante	191	93,2	
Total		205	100,0	

Tab. 140 –

QS7 Interesse - da parte dello studente che compila il Q.S. - nel seguire le lezioni tenute dal docente presente in aula		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	3	1,5	1,6
	poco	18	8,8	9,6
	abbastanza	109	53,2	58,0
	molto	58	28,3	30,9
	Total	188	91,7	100,0
Missing	mancante	17	8,3	
Total		205	100,0	

Tab. 141 –

QS8 Utilità delle lezioni tenute dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	4	2,0	2,1
	poco	9	4,4	4,8
	abbastanza	92	44,9	48,9
	molto	83	40,5	44,1
	Total	188	91,7	100,0
Missing	non so	1	0,5	
	mancante	16	7,8	
	Total	17	8,3	
Total		205	100,0	

Tab. 142 –

QS10 Fatica nel seguire le lezioni tenute dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	56	27,3	30,1
	poco	95	46,3	51,1
	abbastanza	30	14,6	16,1
	molto	5	2,4	2,7
	Total	186	90,7	100,0
Missing	non so	3	1,5	
	mancante	16	7,8	
	Total	19	9,3	
Total		205	100,0	

Tab. 143 –

QS12 Il docente presente in aula abitualmente si trattiene con gli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	128	62,4	82,6
	no	27	13,2	17,4
	Total	155	75,6	100,0
Missing	non so	34	16,6	
	risposta mancante	16	7,8	
	Total	50	24,4	
Total		205	100,0	

Tab. 144 –

QS13 Il docente presente in aula sembra soddisfatto secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	5	2,4	2,7
	poco	17	8,3	9,0
	abbastanza	101	49,3	53,7
	molto	65	31,7	34,6
	Total	188	91,7	100,0
Missing	non so	2	1,0	
	mancante	15	7,3	
	Total	17	8,3	
Total		205	100,0	

Tab. 145 –

QS14 Il docente presente in aula espone gli argomenti in modo chiaro secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	3	1,5	1,6
	poco	15	7,3	7,9
	abbastanza	88	42,9	46,6
	molto	83	40,5	43,9
	Total	189	92,2	100,0
Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 146 –

QS15 Il docente presente in aula chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	34	16,6	19,4
	poco	72	35,1	41,1
	abbastanza	50	24,4	28,6
	molto	19	9,3	10,9
	Total	175	85,4	100,0
Missing	non so	14	6,8	
	mancante	16	7,8	
	Total	30	14,6	
Total		205	100,0	

Tab. 147 –

QS16 Il docente presente in aula stimola l'interesse per la materia secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	28	13,7	15,2
	poco	63	30,7	34,2
	abbastanza	64	31,2	34,8
	molto	29	14,1	15,8
	Total	184	89,8	100,0
Missing	non so	6	2,9	
	mancante	15	7,3	
	Total	21	10,2	
Total		205	100,0	

Tab. 148 –

QS18 Il docente presente in aula stimola la partecipazione attiva degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	11	5,4	6,0
	poco	65	31,7	35,7
	abbastanza	79	38,5	43,4
	molto	27	13,2	14,8
	Total	182	88,8	100,0
Missing	non so	6	2,9	
	mancante	17	8,3	
	Total	23	11,2	
Total		205	100,0	

Tab. 149 –

QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	3	1,5	1,6
	poco	17	8,3	9,1
	abbastanza	98	47,8	52,7
	molto	68	33,2	36,6
	Total	186	90,7	100,0
Missing	non so	1	0,5	

	mancante	18	8,8	
	Total	19	9,3	
Total		205	100,0	

Tab. 150 –

QS21 Il docente presente in aula fa esempi pratici ed efficaci secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	4	2,0	2,2
	poco	19	9,3	10,4
	abbastanza	92	44,9	50,3
	molto	68	33,2	37,2
	Total	183	89,3	100,0
Missing	non so	2	1,0	
	mancante	20	9,7	
	Total	22	10,7	
Total		205	100,0	

Tab. 151 –

QS22 Il docente presente in aula usa sussidi didattici in modo proficuo secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	22	10,7	12,4
	poco	34	16,6	19,1
	abbastanza	82	40,0	46,1
	molto	40	19,5	22,5
	Total	178	86,8	100,0
Missing	non so	6	2,9	
	mancante	21	10,3	
	Total	27	13,2	
Total		205	100,0	

Tab. 152 –

QS23a Supporti usati abitualmente dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S. - Lavagna		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	108	52,7	57,1
	no	81	39,5	42,9
	Total	189	92,2	100,0

Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 153 –

QS23b Supporti usati abitualmente dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S. - Diapositive		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	48	23,4	25,4
	no	141	68,8	74,6
	Total	189	92,2	100,0
Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 154 –

QS23c Supporti usati abitualmente dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S. - Video		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	10	4,9	5,3
	no	179	87,3	94,7
	Total	189	92,2	100,0
Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 155 –

QS23d Supporti usati abitualmente dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S. - Audio		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	2	1,0	1,1
	no	187	91,2	98,9
	Total	189	92,2	100,0
Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 156 –

QS23e Supporti usati abitualmente dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S. - Libri		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	43	21,0	22,8
	no	146	71,2	77,2

	Total	189	92,2	100,0
Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 157 –

QS23f Supporti usati abitualmente dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S. - Giornali		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	3	1,5	1,6
	no	186	90,7	98,4
	Total	189	92,2	100,0
Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 158 –

QS23g Supporti usati abitualmente dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S. - Altro		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	sì	22	10,7	11,6
	no	167	81,5	88,4
	Total	189	92,2	100,0
Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 159 –

QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	16	7,8	9,4
	poco	57	27,8	33,3
	abbastanza	58	28,3	33,9
	molto	40	19,5	23,4
	Total	171	83,4	100,0
Missing	non so	9	4,4	
	mancante	25	12,2	
	Total	34	16,6	
Total		205	100,0	

Tab. 160 –

QS25 Lo studente che compila il Q.S. durante la lezione usa il computer		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	174	84,9	91,6
	poco	11	5,4	5,8
	abbastanza	2	1,0	1,1
	molto	3	1,5	1,6
	Total	190	92,7	100,0
Missing	mancante	15	7,3	
Total		205	100,0	

Tab. 161 –

QS26 Difficoltà nell'uso del computer in aula durante la lezione riscontrate da parte dello studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	insufficiente numero di prese elettriche	7	3,4	46,7
	cattivo funzionamento della rete internet	2	1,0	13,3
	scarsità di spazio	2	1,0	13,3
	altro	4	2,0	26,7
	Total	15	7,3	100,0
Missing	nessuna difficoltà	8	3,9	
	mancante	182	88,8	
	Total	190	92,7	
Total		205	100,0	

Tab. 162 –

QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	32	15,6	16,8
	poco	42	20,5	22,1
	abbastanza	74	36,1	38,9
	molto	42	20,5	22,1
	Total	190	92,7	100,0
Missing	mancante	15	7,3	
Total		205	100,0	

Tab. 163 –

QS29 Soddisfazione complessiva - da parte dello studente che compila il Q.S. - per come è stato svolto finora questo Insegnamento		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	per niente	3	1,5	1,6
	poco	15	7,3	7,9
	abbastanza	118	57,6	62,4
	molto	53	25,9	28,0
	Total	189	92,2	100,0
Missing	mancante	16	7,8	
Total		205	100,0	

Tab. 164 –

Confronto Schede di osservazione – Questionari studenti

Nelle seguenti tabelle sono riportati i confronti tra misure di indicatori della *Scheda di osservazione* e risposte a domande del *Questionario studenti*, sulla base degli obiettivi e relativi sotto-obiettivi di una lezione universitaria, riportati nella tabella a pagina 443 e ss. Ogni tabella illustra anche i valori ottenuti dal test del *chi quadrato*, in cui sono evidenziati quelli statisticamente rilevanti.

1) Risvolti concreti o operativi all'interno della lezione

Sotto-obiettivi:

1a) Utilizzo di altre forme funzionali di spiegazione, oltre a quella "tradizionale"

		QS21 Il docente presente in aula fa esempi pratici ed efficaci secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM9 Il docente osservato inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	per niente	2	5	17	9	33
	poco	1	3	15	10	29
	abbastanza	1	7	36	23	67
	molto	0	4	24	26	54
Total		4	19	92	68	183
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		8,359	9	0,498		
Likelihood Ratio		8,697	9	0,466		
Linear-by-Linear Association		6,463	1	0,011		

Tab. 165 –

1b) Utilità della lezione

		QS8 Utilità delle lezioni tenute dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG8 Il docente osservato organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci	abbastanza	0	3	58	43	104
	molto	4	6	34	40	84
Total		4	9	92	83	188
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		9,347	3	0,025		
Likelihood Ratio		10,875	3	0,012		
Linear-by-Linear Association		0,578	1	0,447		

Tab. 166 –

2) Equilibrio dei contenuti della lezione

Sotto-obiettivi:

2a) Numero equilibrato degli argomenti affrontati

		QS10 Fatica nel seguire le lezioni tenute dal docente presente in aula secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG7 Il docente osservato evita un eccessivo carico di informazioni per i discenti	poco	4	11	5	0	20
	abbastanza	40	58	23	5	126
	molto	12	26	2	0	40
Total		56	95	30	5	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		9,779	6	0,134		
Likelihood Ratio		12,272	6	0,056		
Linear-by-Linear Association		2,632	1	0,105		

Tab. 167 –

2b) Sufficiente tempo dedicato ad ogni tematica**3b) Possibilità di spiegazioni supplementari sui contenuti spiegati****7b) Ripetizione dei concetti spiegati**

[A seguito delle modifiche effettuate sulla base dell'ultima stesura della Scheda, come precedentemente esposto, questi sotto-obiettivi ora coincidono, pertanto in questa fase vengono accorpati.]

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG10 Il docente osservato ripete quanto spiegato, se necessario	poco	1	4	20	14	39
	abbastanza	2	10	72	40	124
	molto	0	3	6	14	23
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		9,317	6	0,156		
Likelihood Ratio		9,704	6	0,138		
Linear-by-Linear Association		1,673	1	0,196		

Tab. 168 –

3) Possibilità di delucidazioni ulteriori sulla lezione

Sotto-obiettivi:

3a) Possibilità di interloquire con il docente oltre il termine della lezione

*questo confronto e il test del *chi quadrato* sono esclusi dall'analisi perché le alternative di risposta dei due strumenti sono diverse.

			QS12 Il docente presente in aula abitualmente si trattiene con gli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.		Total
			sì	no	
D_RS11 Il docente osservato si trattiene con gli studenti qualche minuto a fine lezione	per niente		90	14	104
	poco		38	13	51
Total			128	27	155
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,442	1	0,064		

Continuity Correction(a)	2,656	1	0,103		
Likelihood Ratio	3,292	1	0,070		
Fisher's Exact Test				0,074	0,054
Linear-by-Linear Association	3,420	1	0,064		

Tab. 169 –

Per il sotto-obiettivo 3b, Vd. sotto-obiettivo 2b.

4) Esposizione chiara degli argomenti

Sotto-obiettivi:

4a) Esposizione priva di divagazioni inutili

		QS14 Il docente presente in aula espone gli argomenti in modo chiaro secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG5 Il docente osservato mostra abilità narrative	poco	0	5	30	20	55
	abbastanza	3	8	31	38	80
	molto	0	2	27	25	54
Total		3	15	88	83	189
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		8,785	6	0,186		
Likelihood Ratio		10,181	6	0,117		
Linear-by-Linear Association		1,334	1	0,248		

Tab. 170 –

4b) Stimolazione alla metabolizzazione dei contenuti della lezione

		QS16 Il docente presente in aula stimola l'interesse per la materia secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG3 Il docente osservato favorisce la comprensione dell'argomento	poco	2	1	1	0	4
	abbastanza	20	45	45	12	122
	molto	6	17	18	17	58
Total		28	63	64	29	184
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		15,560	6	0,016		

Likelihood Ratio	14,187	6	0,028
Linear-by-Linear Association	9,341	1	0,002

Tab. 171 –

4c) Chiarezza sul modo di applicazione di quanto studiato a lezione

		QS18 Il docente presente in aula stimola la partecipazione attiva degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS5 Il docente osservato riferisce agli studenti come si aspetta che usino il materiale appreso a lezione e gli argomenti presentati	per niente	1	7	6	1	15
	poco	4	24	25	8	61
	abbastanza	2	27	32	10	71
	molto	4	7	16	8	35
Total		11	65	79	27	182
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		8,746	9	0,461		
Likelihood Ratio		9,073	9	0,431		
Linear-by-Linear Association		2,372	1	0,124		

Tab. 172 –

5) Stimolazione dell'interesse per la materia

Sotto-obiettivi:

5a) Coinvolgimento in quanto spiegato

		QS16 Il docente presente in aula stimola l'interesse per la materia secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG2 Il docente osservato è coinvolgente	per niente	5	5	9	0	19
	poco	17	34	35	14	100
	abbastanza	4	19	16	6	45
	molto	2	5	4	9	20
Total		28	63	64	29	184
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		21,314	9	0,011		

Likelihood Ratio	20,805	9	0,014
Linear-by-Linear Association	6,567	1	0,010

Tab. 173 –

5b) Utilizzo di molteplici stili di spiegazione

8b) Funzionalità delle storie e degli aneddoti raccontati

[A seguito delle modifiche effettuate sulla base dell'ultima stesura della Scheda, come precedentemente esposto, questi sotto-obiettivi ora coincidono, pertanto in questa fase vengono accorpati.]

		QS14 Il docente presente in aula espone gli argomenti in modo chiaro secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM9 Il docente osservato inserisce all'interno della spiegazione aneddoti e storie che "alleggeriscono" il carico di lavoro della lezione ma che risultano utili ai fini della spiegazione	per niente	3	6	13	13	35
	poco	0	2	13	15	30
	abbastanza	0	5	31	34	70
	molto	0	2	31	21	54
Total		3	15	88	83	189
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		21,724	9			0,010
Likelihood Ratio		17,979	9			0,035
Linear-by-Linear Association		3,591	1			0,058

Tab. 174 –

5c) Stimolazione dell'interesse per il contesto culturale vicino alla materia

		QS15 Il docente presente in aula chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D CG9 Il docente osservato presenta ogni argomento da più angolazioni senza imporre una di esse come assoluta	per niente	1	4	0	0	5
	poco	15	23	14	11	63
	abbastanza	15	39	32	7	93
	molto	3	6	4	1	14
Total		34	72	50	19	175

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,989	9	0,276
Likelihood Ratio	12,309	9	0,196
Linear-by-Linear Association	0,077	1	0,782

Tab. 175 –

6) Stimolazione della partecipazione attiva degli studenti

Sotto-obiettivi:

6a) Possibilità di interazione pratica con i contenuti della lezione

		QS18 Il docente presente in aula stimola la partecipazione attiva degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG13 Il docente osservato organizza attività in cui agli studenti sia richiesto di interagire con il materiale di studio	per niente	5	32	42	8	87
	poco	2	21	18	9	50
	abbastanza	2	7	13	8	30
	molto	2	5	6	2	15
Total		11	65	79	27	182
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		9,792	9	0,368		
Likelihood Ratio		9,401	9	0,401		
Linear-by-Linear Association		0,590	1	0,442		

Tab. 176 –

6b) Stimolazione degli interventi dei discenti

		QS18 Il docente presente in aula stimola la partecipazione attiva degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS6 Il docente osservato chiede agli studenti di interagire attraverso domande	per niente	3	14	6	1	24
	poco	5	28	35	5	73
	abbastanza	3	19	23	10	55
	molto	0	4	15	11	30
Total		11	65	79	27	182
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		

Pearson Chi-Square	28,973	9	0,001
Likelihood Ratio	30,158	9	0,000
Linear-by-Linear Association	23,376	1	0,000

Tab. 177 –

6c) Stimolazione dell'attenzione

[Rientrano in questo sotto-obiettivo più confronti, come presentato nelle tabelle a seguire.]

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG1 Il docente osserva- to collega la lezione alla precedente	per niente	0	3	18	9	30
	poco	1	2	21	10	34
	abbastanza	0	5	23	26	54
	molto	2	7	36	23	68
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		7,822	9	0,552		
Likelihood Ratio		8,921	9	0,445		
Linear-by-Linear Association		0,001	1	0,977		

Tab. 178 –

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG14 Il docente osservato conclude la lezione con una sintesi su quanto affrontato	per niente	3	8	53	35	99
	poco	0	3	23	19	45
	abbastanza	0	5	11	8	24
	molto	0	1	11	6	18
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		7,947	9	0,539		
Likelihood Ratio		8,192	9	0,515		
Linear-by-Linear Association		0,024	1	0,878		

Tab. 179 –

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG15 Il docente osservato chiede a qualche studente di riassumere, a fine lezione, i punti salienti trattati	per niente	3	15	93	65	176
	abbastanza	0	2	5	3	10
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		1,673	3	0,643		
Likelihood Ratio		1,514	3	0,679		
Linear-by-Linear Association		0,457	1	0,499		

Tab. 180 –

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG16 Il docente osservato anticipa l'argomento della/e lezione/i seguente/i	per niente	0	1	17	12	30
	poco	2	4	26	27	59
	abbastanza	0	8	39	20	67
	molto	1	4	16	9	30
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		9,843	9	0,363		
Likelihood Ratio		11,276	9	0,257		
Linear-by-Linear Association		3,501	1	0,061		

Tab. 181 –

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM3 Il docente osservato	poco	0	0	3	2	5

evita di leggere direttamente da libri o da appunti, a meno che non si tratti di brevi citazioni o simili	abbastanza	0	5	7	6	18
	molto	3	12	88	60	163
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		9,109	6	0,168		
Likelihood Ratio		7,604	6	0,269		
Linear-by-Linear Association		0,200	1	0,655		

Tab. 182 –

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM6 Il docente osservato modifica il tono della voce	poco	1	5	33	20	59
	abbastanza	2	7	47	36	92
	molto	0	5	18	12	35
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		2,528	6	0,865		
Likelihood Ratio		2,939	6	0,817		
Linear-by-Linear Association		0,001	1	0,976		

Tab. 183 –

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM7 Il docente osservato introduce delle pause	per niente	0	2	1	1	4
	poco	1	6	22	15	44
	abbastanza	1	7	57	39	104
	molto	1	2	18	13	34
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		11,166	9	0,264		
Likelihood Ratio		7,569	9	0,578		
Linear-by-Linear Association		1,625	1	0,202		

Tab. 184 –

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS2 Il docente osservato evita un'apertura "fredda"	per niente	1	8	20	14	43
	poco	0	4	39	30	73
	abbastanza	2	5	26	12	45
	molto	0	0	13	12	25
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		14,955	9	0,092		
Likelihood Ratio		17,303	9	0,044		
Linear-by-Linear Association		1,345	1	0,246		

Tab. 185 –

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS7 Il docente osservato verifica il livello di attenzione degli studenti	poco	0	7	44	27	78
	abbastanza	3	8	39	29	79
	molto	0	2	15	12	29
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		4,950	6	0,550		
Likelihood Ratio		6,030	6	0,420		
Linear-by-Linear Association		0,079	1	0,779		

Tab. 186 –

6d) Promozione dello spirito critico

		QS15 Il docente presente in aula chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG12 Il docente osservato mostra capacità di ammettere le proprie lacune o incompetenze	poco	1	5	4	4	14
	abbastanza	10	16	18	6	50
	molto	13	28	20	7	68

Total	24	49	42	17	132
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square	5,229	6	0,515		
Likelihood Ratio	4,841	6	0,564		
Linear-by-Linear Association	2,448	1	0,118		

Tab. 187 –

7) Attenzione alle esigenze degli studenti

Sotto-obiettivi:

7a) Adattamento della spiegazione ai discenti

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D CG6 Il docente osserva se adattare la lezione al pubblico che ha di fronte (tiene una lezione “centrata sullo studente”)	per niente	0	0	2	3	5
	poco	2	8	48	30	88
	abbastanza	1	9	43	35	88
	molto	0	0	5	0	5
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		7,104	9	0,626		
Likelihood Ratio		9,436	9	0,398		
Linear-by-Linear Association		0,073	1	0,787		

Tab. 188 –

Per il sotto-obiettivo 7b, Vd. sotto-obiettivo 2b.

7c) Conferma della corretta comprensione, o meno, degli argomenti trattati

		QS18 Il docente presente in aula stimola la partecipazione attiva degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D CG11 Il docente osservato fornisce agli stu-	per niente	2	21	21	3	47
	poco	3	26	26	12	67

denti un <i>feedback</i> sull'apprendimento da loro conseguito (o meno)	abbastanza	5	15	31	12	63
	molto	1	3	1	0	5
Total		11	65	79	27	182
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		12,718	9	0,176		
Likelihood Ratio		13,663	9	0,135		
Linear-by-Linear Association		0,707	1	0,400		

Tab. 189 –

7d) Spiegazione della terminologia più specifica

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM4 Il docente osserva e chiarisce sempre il significato dei termini tecnici e/o complessi	poco	0	1	3	1	5
	abbastanza	1	9	43	30	83
	molto	2	7	52	37	98
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		2,097	6	0,911		
Likelihood Ratio		2,104	6	0,910		
Linear-by-Linear Association		0,466	1	0,495		

Tab. 190 –

7e) Rispetto e cordialità nel rapporto con i discenti

		QS13 Il docente presente in aula sembra soddisfatto secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS4 Il docente osservato dimostra rispetto per gli studenti e si rivolge loro in modo cordiale	abbastanza	1	8	43	17	69
	molto	4	9	58	48	119
Total		5	17	101	65	188
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		5,998	3	0,112		

Likelihood Ratio	6,166	3	0,104
Linear-by-Linear Association	2,191	1	0,139

Tab. 191 –

7f) Attenzione alle opinioni degli studenti

		QS15 Il docente presente in aula chiede agli studenti se hanno idee diverse sugli argomenti spiegati secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS8 Il docente osservato mostra interesse ad ascoltare i pareri dei discenti	per niente	12	10	6	1	29
	poco	8	30	20	8	66
	abbastanza	10	23	18	6	57
	molto	4	9	6	4	23
Total		34	72	50	19	175
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		13,205	9	0,154		
Likelihood Ratio		12,178	9	0,203		
Linear-by-Linear Association		3,707	1	0,054		

Tab. 192 –

7g) Capacità di gestire in modo funzionale le dinamiche provocatorie o di disaccordo dei discenti

		QS18 Il docente presente in aula stimola la partecipazione attiva degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS9 Il docente osservato affronta in modo costruttivo il dissenso degli studenti o le loro provocazioni	poco	1	5	2	0	8
	abbastanza	4	17	16	11	48
	molto	0	4	6	5	15
Total		5	26	24	16	71
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		6,335	6	0,387		
Likelihood Ratio		8,817	6	0,184		
Linear-by-Linear Association		5,535	1	0,019		

Tab. 193 –

7h) Sostegno agli studenti che si trovano in un problema

		QS20 Il docente presente in aula si mostra attento alle esigenze degli studenti secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_RS10 Il docente osservato aiuta gli studenti in difficoltà	per niente	0	2	7	5	14
	poco	1	2	17	9	29
	abbastanza	1	10	50	42	103
	molto	1	3	24	12	40
Total		3	17	98	68	186
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		4,181	9	0,899		
Likelihood Ratio		4,245	9	0,895		
Linear-by-Linear Association		0,000	1	0,988		

Tab. 194 –

8) Praticità ed efficacia degli esempi*Sotto-obiettivi:***8a) Validità degli esempi portati**

		QS21 Il docente presente in aula fa esempi pratici ed efficaci secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_CG8 Il docente osservato organizza i contenuti supportandoli con esempi efficaci	abbastanza	2	13	55	31	101
	molto	2	6	37	37	82
Total		4	19	92	68	183
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		4,708	3	0,194		
Likelihood Ratio		4,739	3	0,192		
Linear-by-Linear Association		3,191	1	0,074		

Tab. 195 –

Per il sotto-obiettivo 8b, Vd. sotto-obiettivo 5b.

9) Proficiuità dei sussidi didattici usati

Sotto-obiettivi:

9a) Sostegno dei supporti didattici alla spiegazione del docente

		QS22 Il docente presente in aula usa sussidi didattici in modo proficuo secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM8 Il docente osservato usa in modo proficuo e senza inconvenienti i supporti didattici utili alla comprensione dei temi trattati	poco	3	1	3	0	7
	abbastanza	7	14	25	8	54
	molto	12	19	54	32	117
Total		22	34	82	40	178
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		11,843	6	0,066		
Likelihood Ratio		11,381	6	0,077		
Linear-by-Linear Association		7,793	1	0,005		

Tab. 196 –

9b) Condizione delle dotazioni presenti

		QS22 Il docente presente in aula usa sussidi didattici in modo proficuo secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A9 Le dotazioni usate dal docente osservato sono visibili e udibili da vari punti dell'aula	poco	0	2	5	3	10
	abbastanza	12	12	31	13	68
	molto	10	20	46	24	100
Total		22	34	82	40	178
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		4,080	6	0,666		
Likelihood Ratio		5,158	6	0,524		
Linear-by-Linear Association		0,087	1	0,768		

Tab. 197 –

10) Integrazione efficace tra linguaggio non verbale ed esposizione orale

Sotto-obiettivi:

10a) Utilizzo di postura, gestualità e distanze come enfattizzazione della spiegazione

		QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM1 Il docente osservato usa il LNV (linguaggio non verbale) a rinforzo di quanto espresso verbalmente	per niente	1	8	0	0	9
	poco	10	38	34	11	93
	abbastanza	4	8	16	11	39
	molto	1	3	8	18	30
Total		16	57	58	40	171
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		47,443	9			0,000
Likelihood Ratio		48,333	9			0,000
Linear-by-Linear Association		30,926	1			0,000

Tab. 198 –

10b) Uso tecnico della voce (volume, tono, etc.) funzionale ai fini della spiegazione

[Rientrano in questo sotto-obiettivo più confronti, come presentato nelle tabelle a seguire]

		QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM5 Il docente osservato si assicura di parlare ad un volume udibile in ogni parte dell'aula	per niente	0	1	1	1	3
	poco	2	7	6	4	19
	abbastanza	4	26	27	14	71
	molto	10	23	24	21	78

Total	16	57	58	40	171
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square	4,616	9	0,866		
Likelihood Ratio	4,957	9	0,838		
Linear-by-Linear Association	0,000	1	0,983		

Tab. 199 –

		QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM6 Il docente osservato modifica il tono della voce	poco	4	16	23	7	50
	abbastanza	9	36	28	14	87
	molto	3	5	7	19	34
Total		16	57	58	40	171
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		28,676	6	0,000		
Likelihood Ratio		25,800	6	0,000		
Linear-by-Linear Association		5,844	1	0,016		

Tab. 200 –

		QS24 Il docente presente in aula integra l'esposizione orale con un efficace linguaggio non verbale secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
D_FM7 Il docente osservato introduce delle pause	per niente	0	0	4	1	5
	poco	1	4	17	18	40
	abbastanza	10	42	27	17	96
	molto	5	11	10	4	30
Total		16	57	58	40	171
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		31,315	9	0,000		
Likelihood Ratio		33,939	9	0,000		
Linear-by-Linear Association		17,804	1	0,000		

Tab. 201 –

11) Adeguatezza dell'aula alla lezione

Sotto-obiettivi:

11a) Adeguatezza dell'ubicazione al numero degli studenti e al tipo di lezione svolta (es. se è una lezione in cui si svolgono anche dei lavori di gruppo, dovrebbe essere situata al piano terra con la possibilità di utilizzo del giardino, se presente)

La tabella corrispondente a questo confronto non viene riportata, in quanto l'indicatore A1 (ubicazione dell'aula), associato alla domanda e QS27 (L'aula in cui si tiene questa lezione è adeguata (si trova posto, si vede, si sente, etc.)?), potrebbe rischiare di far individuare le lezioni osservate e, conseguentemente, l'identità dei docenti osservati.

11b) Adeguatezza della tipologia dell'aula rispetto al numero degli studenti e al tipo di lezione svolta (es. se vengono proiettati dei video, l'aula dovrebbe essere un'aula magna ad anfiteatro con al centro lo schermo di proiezione) *questo confronto e il test del *chi quadrato* sono esclusi dall'analisi, perché le alternative di risposta dei due strumenti sono diverse.

		QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A2 Tipologia dell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato	a pozzo	11	18	41	30	100
	anfiteatro	3	2	0	0	5
	piano					
	rettangolare piana	18	22	33	12	85
Total		32	42	74	42	190
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		18,974	6	0,004		
Likelihood Ratio		19,975	6	0,003		
Linear-by-Linear Association		9,099	1	0,003		

Tab. 202 –

11c) Adeguatezza dell'ambiente alla quantità di studenti presenti (es. possibilità per tutti di sedersi, prendere appunti, etc.) *questo confronto e il test del *chi quadrato* sono esclusi dall'analisi, perché le alternative di risposta dei due strumenti sono diverse.

		QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A3 Totale posti a sedere	190	4	3	18	5	30
	200	14	21	22	8	65
	205	2	2	1	0	5
	234	3	2	2	8	15
	300	1	3	5	1	10
	320	4	6	4	1	15
	362	0	1	8	6	15
	440	0	0	6	4	10
	490	1	2	4	3	10
	500	3	2	0	0	5
	894	0	0	4	6	10
Total		32	42	74	42	190
			Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square			67,475	30	0,000	
Likelihood Ratio			76,235	30	0,000	
Linear-by-Linear Association			10,986	1	0,001	

Tab. 203 –

11d) Luminosità almeno sufficiente a svolgere (docente) e a seguire (studenti) la lezione senza sforzi

		QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A4 Illuminazione eccellente dell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato	poco	1	0	3	1	5
	abbastanza	29	38	63	40	170
	molto	2	4	8	1	15
Total		32	42	74	42	190
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		4,700	6	0,583		
Likelihood Ratio		6,255	6	0,395		
Linear-by-Linear Association		0,353	1	0,552		

Tab. 204 –

11e) Acustica almeno sufficiente a farsi sentire senza fatica (docente) e a sentire da ogni punto dell'aula (studenti)

		QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A5 Acustica eccellente dell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato	per niente	0	1	1	3	5
	poco	6	12	18	9	45
	abbastanza	11	11	23	10	55
	molto	15	18	32	20	85
Total		32	42	74	42	190
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		6,533	9	0,686		
Likelihood Ratio		6,438	9	0,695		
Linear-by-Linear Association		0,325	1	0,569		

Tab. 205 –

11f) Sufficiente ossigenazione dell'aula

		QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A6 Areazione eccellente dell'aula dove si tiene la lezione del docente osservato	per niente	4	7	4	0	15
	poco	17	28	47	28	120
	abbastanza	10	6	22	12	50
	molto	1	1	1	2	5
Total		32	42	74	42	190
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		13,765	9	0,131		
Likelihood Ratio		16,438	9	0,058		
Linear-by-Linear Association		2,676	1	0,102		

Tab. 206 –

11g) Dotazioni funzionanti in modo regolare

11i) Possibilità, per tutti gli studenti, di vedere le dotazioni utilizzate in ogni punto dell'aula

[A seguito delle modifiche effettuate sulla base dell'ultima stesura della *Scheda*, come precedentemente esposto, questi sotto-obiettivi ora coincidono, pertanto in questa fase vengono accorpati.]

		QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A9 Le dotazioni usate dal docente osservato sono visibili e udibili da vari punti dell'aula	poco	1	1	5	3	10
	abbastanza	12	19	30	14	75
	molto	19	22	39	25	105
Total		32	42	74	42	190
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		2,731	6	0,842		
Likelihood Ratio		2,899	6	0,821		
Linear-by-Linear Association		0,132	1	0,716		

Tab. 207 –

11h) Possibilità di farsi vedere da tutti gli studenti (docente) e di osservare il docente mentre spiega (studenti) in ogni punto dell'aula

		QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A8 Il docente osservato è visibile e udibile da vari punti dell'aula	poco	1	4	5	5	15
	abbastanza	18	17	20	10	65
	molto	13	21	49	27	110
Total		32	42	74	42	190
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		12,792	6	0,046		
Likelihood Ratio		12,589	6	0,050		
Linear-by-Linear Association		2,164	1	0,141		

Tab. 208 –

Per il sotto-obiettivo 11i, Vd. sotto-obiettivo 11g.

11l) Assenza di fattori di disturbo (persone che entrano durante la lezione, etc.)

		QS27 L'aula in cui si tiene la lezione odierna è adeguata secondo lo studente che compila il Q.S.				Total
		per niente	poco	abbastanza	molto	
A10 Fattori di disturbo (suonano cellulari, entrano persone per leggere circolari, annunci di assemblee, etc.)	per niente	2	4	9	5	20
	poco	23	23	49	25	120
	abbastanza	4	12	13	11	40
	molto	3	3	3	1	10
Total		32	42	74	42	190
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		7,283	9	0,608		
Likelihood Ratio		7,403	9	0,595		
Linear-by-Linear Association		0,788	1	0,375		

Tab. 209 –

Bibliografia

- 32 millions de petits Chinois. (2009, April, 14). *Le Monde*. Retrieved March 6, 2012, from <http://sciences.blog.lemonde.fr/2009/04/14/32-millions-de-petits-chinois/>
- Aarabi, P. (2007). *The Art of Lecturing: A Practical Guide to Successful University Lectures and Business Presentations*. New York: Cambridge University Press.
- Abrami, P. C., Leventhal, L., & Perry, R. P. (1982). Educational seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.
- Alessandrini, G. (1998). *Manuale dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2002). L'approccio per competenza e la formazione degli insegnanti. Un approccio metodologico orientato all'apprendimento organizzativo. In D. Orlando Cian (Ed.), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Allen, D.,W., & Ryan, K.,A. (1969). *Microteaching*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley (trad. it. Analisi dell'insegnamento, La Scuola, Brescia, 1974).
- Almgren, E. (2009). *Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?* Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education. Retrieved September 7, 2011, from <http://www.hsv.se/download/18.3127d9ec12496ad89237ffe857/0927R.pdf>
- Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (1991). The value of taking notes in lectures. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.), *Reading and Study Strategies at the College Level*. Detroit: International Reading Association, Newark.
- Andersson, R. (2010). Improving Teaching – done in a context. Migliorare l'insegnamento agendo sul contesto. In M. L. Giovannini (Ed.), *Insegnare all'Università: Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education: Approaches and Case Studies in Europe* (pp.57-82). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna.
- Andrews, J., Garrison, D., & Magnusson, K. (1996). The teaching and learning transaction in higher education; A study of excellent professors and their students. *Teaching in Higher Education*, 1, 81-103.
- Argyle, M. (1974). *Il comportamento sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Atkinson, M. (1984). *Our Master's Voice*. London: Methuen.

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston (trad. it. Educazione e processi cognitivi, Franco Angeli, Milano, 1978).
- Ausubel, D. P. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baddeley, A. (1996). *Your memory: A User's Guide*. Harmondsworth: Penguin Press.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press (trad. it. Metodi della ricerca sociale, il Mulino, Bologna, 1995).
- Ballanti, G. (1979). *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Ballanti, G. (1981). *Analisi e modificazione del comportamento insegnante* (2nd ed.). Teramo: Giunti & Lisciani.
- Ballanti, G. (1986). Il «microteaching» nella preparazione all'insegnamento. *Psicologia e scuola*, 27, 28-32.
- Baron, R., & Byrne, D. (1997). *Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barroso, H. M., & Fernandes, I. R. (2007). *Mantenedoras educacionais privadas: Histórico, organização e situação jurídica*. Rio de Janeiro: Documentos de Trabalho do Observatório Universitário.
- Baty, P. (2009). *World University Rankings 2009. Rankings 09: Talking points*. Retrieved October 8, 2009, from <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=408562>
- Bazzo, P., Rockenbach, G., Schaefer, R., & Schutel, S. (2011). Identidade Jovem: the project involving young people in promoting the Millennium Development Goals (MDGs). *New Ontopsychology*, 29 (1), 10-17.
- Beard, R., & Hartley, J. (1984). *Teaching & Learning in Higher Education*. London: Harper & Row.
- Bennett, N., & Carre, C. G. (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge.
- Bernabei, P. & Zoppolato, A. (Eds.). (2008). *Antonio Meneghetti. Un viaggio riuscito*. Roma: Psicologica Editrice.
- Bernhardt, D. (1989). *Workshop on Public Speaking*. Berkeley: University of California.
- Biasotto, H. (2007-2008). The institution of the Antonio Meneghetti Faculty. *New Ontopsychology*. 25 (2) – 26 (1), 4-11.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2nd ed.). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Bligh, D. A. (1971). *What's the Use of Lecturing?* Devon: Teaching Services Centre, University of Exeter.
- Bligh, D. A. (1980). Methods and techniques in post-secondary education. *Educational Studies and Documents*, 31. Paris: UNESCO.
- Bligh, D. A. (1998). *What's the Use of Lectures?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Bliss, J. (1990). Student reactions to undergraduate science. In E. Hegarty-Hazel (Ed.). *The student laboratory and the science curriculum*. London: Routledge.
- Bliss, J., & Ogborn, J. M. (1977). *Student Reactions to Undergraduate Science*. London: Heinemann.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill (trad. it. Caratteristiche umane e apprendimento scolastico, Armando, Roma, 1979).
- Bloom, B. S. (1980). *All our children learning: a primer for parents, teachers, and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, C. F. (1972). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boncori, L. (1993). *Teorie e tecniche dei test*. Torino: Boringhieri.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Profession*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bozzo, M. (1996). *La grande storia del computer*. Bari: Dedalo.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of educational psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Brown, G. A. (1978). *Lecturing and Explaining*. London: Methuen.
- Brown, G. A. (1979). *Learning From Lectures*. London: Nuffield Foundation and Nottingham, University of Nottingham.
- Brown, G. A. (1983). Two days on explaining and lecturing. *Studies in Higher Education*, 2, 93-104.
- Brown, G. A. (1985). Explaining, explaining. In O. Hargie (Ed.). *Handbook of Communication Skills*. London: Croom Helm.

- Brown, G. A. (1987a). Studies of Lecturing. In M. J. Dunkin (Ed.), *International Encyclopaedia of Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Brown, G. A. (1987b). Lectures and Lecturing. In M. J. Dunkin (Ed.), *International Encyclopaedia of Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Brown, G. A., & Armstrong S. (1983). *On Explaining*. In E. C. Wragg (Ed.), *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm.
- Brown, G. A., & Atkins, M. J. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Methuen.
- Brown, G. A., & Atkins, M. J. (1996). Explaining. In O. Hargie (Ed.), *Handbook of Communication Skills*. London: Routledge.
- Brown, G. A. & Bakhtar, M. (Eds.). (1983). *Styles of Lecturing*. Loughborough: Loughborough University Press.
- Brown G. A., & Bakhtar, M. (1987). Styles of Lecturing: A study and its implications. *Research Papers in Education*, 3, 131-153.
- Brown, G. A., & Daines, J. (1981a). Learning from lectures. In E. Oxtoby (Ed.), *Higher Education at the Crossroads*. Guildford: Society for Research in Higher Education.
- Brown, G. A., & Daines, J. (1981b). Can Explaining Be Learnt? Some Lecturers' Views. *Higher Education*, 10, 575-580.
- Brown G.A., & Manogue M. (2001). AMEE Medical Education Guide No. 22: Refreshing lecturing: a guide for lecturers. *Medical Teacher*, 23 (3). 231-44.
- Brown, G. A., & Tomlinson, D. (1989). Improving Lecturing. *Medical Teacher*, 1, 128-135.
- Brown, S., & Race, P. (2002). *Lecturing, a practical guide*. London: Kogan Page.
- Bruns, B., Evans, D., & Luque, J. (2012). *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington DC: World Bank Publications.
- Buonanno, E. (2006). La "fabbricazione" dell'Ontopsicologia. *Nuova Ontopsicologia*, 24 (2), 91.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. Berliner (Ed.). *The Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Carnine, D. W. (1976). Similar sound separation and cumulative introduction in learning letter sound correspondence. *Journal of Educational Research*, 69, 368-372.
- Carroll, J. B. (1971). Problems of measurement related to the concept of learning for mastery. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cashin, W. E. (1990). Students do rate different academic fields differently. In M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction:*

- Issues for improving practice*. New Directions for Teaching and Learning, No. 43 (pp. 113-121). San Francisco: Jossey-Bass.
- Castagna, M. (2007). *La lezione nella formazione degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Centra, J. A. (1981). *Instructional technique*. New York: McGraw-Hill.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chakrabarti, S. (2011). Learning from creativity. *New Ontopsychology*, 29 (1), 24.
- Chalmers, D., & Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- Chaudhuri, R. (2011). A very ancient and modern road. *New Ontopsychology*, 29 (1), 24-25.
- Chinapah, V., H'ddigui, E. M., Kanjee, A., Falayajo, W., Fomba, C. O., Hamissou, O., Rafalimanana, A., & Byomugisha, A. (2000). *With Africa for Africa. Towards Quality Education for All*. 1999 MLA Project. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Chism, N. V. N. (1989). Large enrollment classes: Necessary evil or not necessary evil? *Notes on Teaching*, 5, 3-9. Columbus: Center for Teaching Excellence, Ohio State University.
- Chism, N. V. N. (1999). *Peer Review of Teaching: a source book*. Boston: Anker Press.
- Christensen, N. (1988). Nuts and Bolts of Running a Lecture Course. In A. L. Deneff, C. D. Goodwin & E. S. McCrate (Eds.), *The Academic Handbook*. Durham: Duke University Press.
- Clark, R. E. (1993). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53, 445-459.
- Clark, R. E., & Salomon G. (1986). Media in Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.464-478). London: Collier Macmillan.
- Cobalti, A. (2008). *L'istruzione in Africa*. Trento: Università di Trento. Dipartimento di sociologia e ricerca sociale.
- Cockroft, R., & Cockroft, S. M. (1992). *Persuading People: an introduction to rhetoric*. London: Macmillan.
- Cornoldi, C. (1986). *Apprendimento e memoria nell'uomo*. Torino: UTET Università.
- Cox, K. & Ewan, C. (Eds.). (1988). *The Medical Teacher*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Davies, I. K. (1973). *The management of learning*. London: McGraw-Hill.

- Day, R. S. (1980). Teaching from Notes: Some Cognitive Consequences. In W. J. McKeachie (Ed.), *Learning, Cognition, and College Teaching. New Directions for Teaching and Learning* (no. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- De Landsheere, D. (1974). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en la classe*. Bruxelles: Ministre de l'Education Nationale et de la Culture Française, Direction Generale de l'Organisation des Études (trad. it. Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe, Lisciani & Giunti, Teramo, 1980).
- De Landsheere, D. (1980). *Come si insegna*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Bruxelles: Labor (trad. it. I comportamenti non verbali dell'insegnante, Lisciani-Giunti, Teramo, 1979).
- Derek Bok Center For Teaching And Learning (1994). *Participatory Lectures*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath (trad. it. Come pensiamo, La Nuova Italia, Firenze, 1973).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company (trad. it. Esperienza e educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1993).
- Diodato, L. (Ed.). (1998). *Il corpo parla. Gli altri linguaggi*. Roma: Armando Editore.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching*. New York: MacMillan.
- Dubrow, H., & Wilkinson, J. (1984). The Theory and Practice of Lectures. In M. M. Gullette (Ed.), *The Art and Craft of Teaching*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dunkin, M. J. (1983). A review of research on lecturing. *Higher Education Research and Development*, 2, 63-78.
- Dunkin, M. J. (1986). Research on Teaching in Higher Education. In M. C. Wittrock.(Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. London: Collier-Macmillan.
- Dunkin, M. J. (Ed.). (1987). *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Dunkin, M. J. (Ed.). (1994). *Award winning University Teachers: Talking about Teaching*. Sydney: University of Sydney, Centre for Teaching and Learning.
- Eble, K. E. (1988). *The Craft of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Engelmann, S. (2007). *Teaching Needy Kids in our Backward System: 42 Years of Trying*. Eugene, Oregon: ADI Press.

- Ericksen, S. C. (1978). The Lecture. *Memo to the Faculty* (no. 60). Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan.
- Erickson, B. L., & Strommer, D. W. (1991). *Teaching College Freshmen*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N. (2001). *The Institute for Learning and Teaching in Higher Education: institutions, academics, and the assessment of prior experiential learning*. London: RoutledgeFalmerPsychology Press.
- Fabbroni, G. (1995). Gli strumenti di una nuova didattica. In F. Fabbroni, L. Guerra & E. Lodini (Eds.), *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo* (pp.31-46). Roma: NIS.
- Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario: Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (Vol.1, pp.137-143). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Felitsin, I., Malkova, Y., & Odintsova, V. (2011). Youth in contemporary Russian society. *New Ontopsychology*, 29 (1), 18-23.
- Flanders, N. A. (1965). Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. *Cooperative Research Monograph* (no. 12). Washington: Department of Health, Education and Welfare.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Comp. Bonn-Reading.
- Fontana, D. (1996). *Manuale di psicologia per gli insegnanti*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Frederick, P. J. (1986). The Lively Lecture – 8 Variations. *College Teaching*, 34 (2), 43-50.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2000). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. London: Kogan Page.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M. (1968). Contributions of Learning to Human Development. *Psychological Review*, 75, 177-191.
- Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston (trad. it. Le condizioni dell'apprendimento, Roma, Armando, 1973).
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M. (1984). Learning Outcomes and Their Effects: Useful Categories of Human Performance. *American Psychologist*, 39 (4), 377-385.

- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager W. W. (1979). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gallagher, M., Hasan, A., Canning, M., Newby, H., Saner-Yiu, L., & Whitman, I. (2009). *China*. OECD Reviews of Tertiary Education. OECD Publishing.
- Galliani, L. (2011). Introduzione: La Riforma Universitaria e le responsabilità dei docenti. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario: Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (Vol.1, pp.3-9). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gattullo, M. (1982). L'istituto di scienze dell'educazione di Bologna. In G. Martinotti & R. Moscati (Eds.), *Lavorare nell'università oggi. Esperienze di didattica nella crisi dell'istruzione superiore* (pp.39-50). Milano: Franco Angeli.
- Gattullo, M. (1986). *Quale Università? Proposte per il cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Geroimenko, V. A., Kliucharev, G. A., & Morgan, W. J. (2012). Private Higher Education in Russia: capacity for innovation and investment. Russian Higher Education and the Post-Soviet Transition [Special issue]. *European Journal of Education*, 47 (1), S77-91.
- Giannadrea, L., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2011). Didattica universitaria per il professionista: Uno studio di caso. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario: Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (Vol.2, pp.409-421). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gibbs, G. (1992). *Lecturing to more students – Teaching More Students*. Oxford: The Polytechnics and Colleges Funding Council.
- Gibbs, G. & Jenkins, A. (Eds.). (1992). *Teaching Large Classes in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Gibbs, G., Habeshaw, S., & Habeshaw, T. (1983). *53 Interesting Things to do in your Lectures*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- Gibbs, G., Habeshaw, S., & Habeshaw, T. (1992). *53 Interesting ways to teach large classes*. Bristol: Education and Technical Associates.
- Gilbert, S. W. (1995). Why distance education? A special bulletin. *American Association for Higher Education*, 48.
- Giordani, E. M., & Mendes, A. M. M. (2011). A pedagogia ontopsicológica e a formação do pedagogo. In C. M. Guimarães, P. G.

- R. dos Reis, A. Akkari & A. A. Gomes (Eds.). *Formação e profissão docente* (pp.206-222). São Paulo: Junqueira & Marin.
- Giovannini, M. L. (2011). La formazione all'insegnamento dei professori universitari. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario: Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (Vol.1, pp.63-78). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giovannini, M. L. (Ed.), (2010). *Insegnare all'Università: Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education: Approaches and Case Studies in Europe*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol.2, pp.1297-1319). Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Good, T.L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. New York: Longman.
- Greenwald A. G., & Gillmore G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Gropper, G. L. (1983). A behavioural approach to instructional prescription. In C. M. Reigeluth (Ed.). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gross Davis, B. (1993). *Tools for Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Gross Davis, B., Wood, L., & Wilson, R. C. (1983). *A Berkeley Compendium of Suggestions for Teaching with Excellence*. Berkeley: University of California.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of Teaching and Educational Change. In B. J. Biddle, T. L. Good & T. L. Good (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. 2, pp. 1223-1296). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harland, T. (2001). Pre-service Teacher Education for University Lecturers: the academic apprentice. *Journal of Education for Teaching*, 27 (3), 269-276.
- Harris, R. J. (1977). The Teacher as Actor. *Teaching of Psychology*, 4, 185-187.
- Hartley, J. (1994). *Designing Instructional Text*. London: Kogan Page.
- Hartley, J. (1998). *Learning and Studying: A Research Perspective*. London: Routledge.

- Heisenberg, W. (1927). Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik. *Zeitschrift für Physik*, 43, 172-198.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen (trad. it. *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997).
- Hill, S., & Chalaux, T. (2011). Improving Access and Quality in the Indian Education System. *OECD Economics Department Working Papers*, No. 885. OECD Publishing.
- Hilsen, L. (1988). A Helpful Handout: Establishing and Maintaining a Positive Classroom Climate. In E. C. Wadsworth, L. Hilsen & M. A. Shea (Eds.), *A Handbook for New Practitioners from the Profession and Organizational Development Network in Higher Education*. Stillwater: New Forums Press.
- Holloway, P. J. (1966). The effect of lecture time on learning. *British Journal of Educational Psychology*, 36 (3), 255-256.
- Holmgren, P. (1992). Avoiding the Exam-Return Question 'Wall' – Working with Your SERC Committee. *Journal of College Science Teaching*, 20 (4), 214-216.
- Honjo, R. T. (1989). *Speak of the GSI: A Handbook on Teaching*. Berkeley: Department of Mechanical Engineering, University of California.
- Huet, I., & Costa, N. (2010). Challenges for Promoting Teacher Development in Higher Education: the Portuguese context. La sfida di promuovere lo sviluppo professionale dei docenti universitari: il contesto portoghese. In M. L. Giovannini (Ed.), *Insegnare all'Università: Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education: Approaches and Case Studies in Europe* (pp.83-109). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna.
- Husband, C. T. (1996). Variations In Students' Evaluations Of Teachers' Lecturing And Small-Group Teaching. *Studies in Higher Education*, 21, 187-206.
- India joins list of 135 countries in making education a right. (2010, April, 2). *The Hindu*. Retrieved March 5, 2012, from <http://www.thehindu.com/news/national/article365232.ece>
- Istituto Nazionale per il Commercio Estero (2011). *Shanghai*. Shanghai: Istituto Nazionale per il Commercio Estero (ICE). Retrieved March 7, 2012, from <http://www.ice.gov.it/paesi/asia/cina/Shanghai.pdf>
- Jarvis-Selinger, S., Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2007). Do Academic Origins Influence Perspective on Teaching? *Teacher Education Quarterly*, 34 (3), 67-81.

- Johnson, C. R. (1988). *Taking Teaching Seriously*. College Station: Center for Teaching Excellence, Texas A&M University.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2000). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Joyce, B. R., & Harootunian, B. (1967). *The structure of teaching*. Chicago: Science Research Associates.
- Juan, S. (2011, March 1). Population now stands at 1.341 billion. *China Daily*. Retrieved March 5, 2012, from http://www.chinadaily.com.cn/china/2011-03/01/content_12091922.htm
- Kalman, A. (Ed.). (2008). *Case Studies in the Development and Qualification of the University Teachers in Europe, NETTLE Thematic Network Project*. Retrieved September 28, 2011, from http://www.swednetwork.se/upload/NETTLE_CASE_Study_Book_A5.pdf
- Keller, G. (2001). The new demographics of higher education. *Review of Higher Education*, 24, 219-235.
- King, E. (1973). *Other Schools and Ours: A comparative Study for Today*. Toronto: Holt, Rinehart & Winston of Canada.
- Knapper, C. K. (1981). Presenting and Public Speaking. In M. Argyle (Ed.), *Social Skills and Work*. New York: Methuen.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner. A neglected species*. Houston: Gulf Publishing (trad. it. Quando l'adulto impara, Franco Angeli, Milano, 1992).
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krogh, L. (2010). A Strategy for the Development of Professional Teaching Skills. University Teacher Training for Assistant Professors at Aalborg University, Denmark. Una strategia per sviluppare abilità professionali per l'insegnamento. La formazione all'insegnamento universitario per gli Assistant Professors all'Università di Aalborg, Danimarca. In M. L. Giovannini (Ed.), *Insegnare all'Università: Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education: Approaches and Case Studies in Europe* (pp.111-130). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna.
- Kulik, J. A., & Mc Keachie, W. J. (1975). The evaluation of teachers in higher education. In F. N. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education* (Vol.3). Itasca: Peacock.

- LaCelle-Peterson, M. S., & Finkelstein, M. J. (1993). Institution matter: Campus teaching environments' impact on senior faculty. In M. J. Finkelstein & M. W. LaCelle-Peterson (Eds.), *Developing senior faculty as teacher* (pp.21-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lacey, C. (1981). *La socializzazione degli insegnanti*. Bologna: Zanichelli.
- Land, M. L. (1985). Vagueness and clarity in the classroom. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopaedia of Education: Research Studies*. Oxford: Pergamon.
- Land, R. (2010). The Professional Development of University Teachers in the UK: Current Approaches and Challenges. Lo sviluppo professionale dei docenti universitari nel Regno Unito: approcci e sfide attuali. In M. L. Giovannini (Ed.), *Insegnare all'Università: Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education: Approaches and Case Studies in Europe* (pp.131-165). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna.
- Lastrucci, E., & Lucisano, P. (1993). Stili operativi di insegnamento, motivazione e qualità dell'istruzione. In B. Vertecchi (Ed.), *Il lavoro didattico* (pp.113-133). Roma: Edindustria.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching*. London: Routledge.
- Likert, R. A. (1932). A Technique for the Measurement of Attitude. *Archives of Psychology*, 140.
- Lindberg-Sand, Å, & Sonesson, A. (2008). Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, 14 (2), 123-139.
- Ling Kent, J. (2011, April 28). China's population swells to 1.3 billion. *CNN World*. Retrieved March 5, 2012, from http://articles.cnn.com/2011-04-28/world/china.census_1_population-growth-family-planning-policy-china-s-bureau?_s=PM:WORLD
- Lowman, J. (1984). *Mastering the Techniques of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luciani, F. (2005). *Analisi comparativa tra i più significativi sistemi universitari europei: Allegato al documento sui docenti universitari*. Roma: Associazione per gli Studi e le ricerche sulla Riforma delle Istituzioni Democratiche e sull'innovazione nelle amministrazioni pubbliche.
- Lucioli, T. (2010). Un nuovo thesaurus che dà l'uscita nel mondo-della-vita. *Nuova Ontopsicologia*, 28 (2), 53-57.
- Lucisano, P., & Lastrucci, E. (Eds.). (1991). *Apprendere ad insegnare per insegnare ad apprendere*. Roma: Borla.

- Lucisano, P., & Salerni, A. (2003). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Luzzatto, G. (2010). Una postfazione. A final comment. In M. L. Giovannini (Ed.), *Insegnare all'Università: Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education: Approaches and Case Studies in Europe* (pp.167-180). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna.
- Macdonald, C. (1984). *Self learning*. Adelaide: TAFE National Centre for Research and Development.
- Mackie, K. (1981). The application of learning theory to adult teaching: Adults. *Psychological and Educational Perspectives Series. Monograph No. 2*. Nottingham: University of Nottingham.
- MacKinnon, M. P., & Taschereau, S. (2009). Brazil and Canada: Learning through Collaboration. In I. Silva & A. L. Salles Souto, *Democracy, Citizenship and Youth: Towards Social and Political Participation in Brazil* (pp.131-153). London: Tauris Academic Studies.
- Main, A. N. (1987). Teacher Education for Higher Education. In M. J. Dunkin (Ed.), *International Encyclopaedia of Teacher Education* (pp. 794-798). Oxford: Pergamon.
- Marincovich, M., & Rusk, L. (1987). *Excellence in Teaching Electrical Engineering*. Stanford: Center for Teaching and Learning, Stanford University.
- Marr *et al.* (1960), citato in Tomassucci Fontana (1997).
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-288.
- Marsh, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workload on students' evaluations of teaching. *American Educational Research Journal*, 38 (1), 183-212.
- Marsh, H. W. (2005). La valutazione della didattica universitaria da parte degli studenti. In R. Semeraro (Ed.), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo: Atti di un convegno internazionale* (pp.121-157). Milano: Franco Angeli.
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook on theory and research* (Vol. 8, pp. 143-234). New York: Agathon.
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. (1997). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In R. P. Perry & J. C. Smart

- (Eds.). *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp.241-320). New York: Agathon.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1994). *The use of students' evaluations of university teaching to improve teaching effectiveness*. Canberra: Australian Department of Employment, Education, and Training.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workloads on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92, 202-228.
- Mastromarino, R. (1991). *L'azione didattica: Qualità ed efficacia nella classe*. Roma: Armando.
- Mc Keachie, W. J. (1994). *Teaching Tips*. Lexington: D C Heath and Company.
- Mc Keachie, W. J. (1997). Student ratings. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- MC Leish, J. (1976). The Lecture Method. In N. L. Gage (Ed.). *The Psychology of Teaching Methods: 75th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mc Nergney, R. (Ed.). (1985). *Assisting the beginning teacher*. Richmond: Department of education.
- Meneghetti, A. (2010a). *Ontopsicologia clinica* (4th ed.). Roma: Psicologica Editrice.
- Meneghetti, A. (2010b). Ontopsychology clinics: The pathogenetic process within organismic unity, with special reference to the coccygeal zone. *Journal of Chinese Clinical Medicine*, 5 (12), 692-702 (with the editorial collaboration of M. Capasso). Retrieved November 19, 2011, from <http://www.cjmed.net/index.php/cjmed/article/view/40>
- Meneghetti, A. (2010c). The psychosomatics of cancer. *Journal of Chinese Clinical Medicine*, 5 (7), 371-387. Retrieved November 19, 2011, from <http://old.cjmed.net/journal/articleInfo/id/520>
- Meneghetti, A. (2011a). Behavioral patterns of Ego in the situation of pathology. *Tsennosty i smysly*, 11 (2), 24-39.
- Meneghetti, A. (2011b). *Dall'Umanesimo storico all'Umanesimo perenne* (2nd ed.). Roma: Psicologica Editrice.
- Meneghetti, A. (2011c). *Fisicità e ontologia. Il rapporto critico tra fisica nucleare e Ontopsicologia*. Roma: Psicologica Editrice.
- Menges, R., & Austin, A. E. (2000). Teaching in Higher Education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp.1122-1156). American Educational Research Association.

- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milton (1962), citato in Tomassucci Fontana (1997).
- Miral, M. L. (2004). Statistics overview of ontopsychological clinical case studies. *New Ontopsychology*, 22 (1), 42-49.
- Morgan, W. J., & Kliucharev, G. A. (2012). Higher Education and the Post-Soviet Transition in Russia. Russian Higher Education and the Post-Soviet Transition [Special issue]. *European Journal of Education*, 47 (1), S3-8.
- Morris, D. (1977). *Manwatching – A field guide to human behaviour*. Losanna: Elsevier Publishing Projects SA – London: Jonathan Cape Ltd (trad. it. L'uomo e i suoi gesti, Mondadori, Milano, 2005).
- Motova, G., & Pykkö, R. (2012). Russian Higher Education and European Standards of Quality Assurance. Russian Higher Education and the Post-Soviet Transition [Special issue]. *European Journal of Education*, 47 (1), S25-36.
- Moulin, L. (1991). *La vie des étudiants au Moyen Age*. Paris: Éditions Albin Michel S.A. (trad. it. La vita degli studenti nel medioevo, Jaca Book, Milano, 1992).
- Murray, H. G. (1987). *Impact of student instructions ratings on quality of teaching in higher education*. Paper presented at the 1987 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 284 495).
- Murray, H. G. (1997). Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? *International Journal of Academic Development*, 2, 20-41.
- Newble, D., & Cannon, R. (1987). *A Handbook for Medical Teachers*. Lancaster: MTP Press.
- Newman, D. R., Webb, B., & Cochrane, C. (n.d.). *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*. Retrieved September 28, 2011, from <http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html>
- Norton, L., & Hartley, J. (1986). What factors contribute to good examination marks? The role of notetaking in subsequent performance in examinations. *Higher Education*, 15, 355-371.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education*, 50 (4), 537-571.
- O'Donnell, A., & Dansereau, D. F. (1994). Learning from Lectures: effects of cooperative review. *Journal of Experimental Education*, 61, 116-125.

- O'leary, K., & O'leary, S. (1977). *Classroom management: the successful use of behaviour modification*. New York: Pergamon.
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? In. G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching* (pp.27-36). Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE).
- O'Neill, J. (2011) *Growth Map: Economic Opportunity in the BRICs and Beyond*. London: Penguin.
- OECD (2008). *Reviews of National Policies for Education: South Africa*. OECD Publishing.
- OECD (2010). *SET: PISA 2009*. OECD Publishing.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Ogborn, J. M. (1977). *Practical Work in Undergraduate Science*. London: Heinemann.
- Orlando Cian, D. (Ed.). (2002). *Didattica universitaria tra teorie e pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Orrell, J., Cooper, L., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Abingdon: Routledge.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1995). *Taking Teaching Seriously: Meeting the challenge of instructional improvement*. Washington: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Peck, K. L., Hannafin, H. L. (1983). The effects of notetaking pretraining and the recording of notes on the retention of aural instruction. *Journal of Educational Research*, 77, 100-107.
- Peck, R. F., & Tucker J. A. (1975). Research on teacher education. In R. M. W. Travers (Ed.). *Second handbook of research on teaching*. Chicago: RandMcNally.
- Penner, J. G. (1984). *Why Many College Teachers Cannot Lecture*. Springfield: Thomas.
- Pollio, H. (1996). The two cultures of pedagogy: teaching and learning in the natural sciences and the humanities. *Teaching Learning Issues*, 75, 1-33.
- Porcarelli, A. (1996). Una "disputatio" per il liceo. *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, 157, 43-59.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Postic, M., & De Ketele, J-M. (1993). *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.

- Race, P. (2000). *2000 Tips For Lecturers*. London: Kogan Page.
- Race, P., & Brown, S. (2001). *Inspiring Learning about Teaching and Assessment* [The ILTA Guide]. York, UK: Institute of Learning and Teaching.
- Ragazzini, G. (Ed.). (2004). *Dizionario Inglese-Italiano Italiano-Inglese*. Bologna: Zanichelli.
- Ramdas, B., & Bharati Vidyodaya, V. (2010, December 31). The Right to Education Act – Opening the backdoor to privatisation of education. *India Education Review*. Retrieved March 5, 2012, from <http://www.indiaeducationreview.com/article/guest-article-right-education-act-opening-backdoor-privatisation-education-bhaskaran-ramdas>
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2004). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd ed.). London-NewYork: RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.
- Riccaboni, A., & Barnabè, F. (2006). La misurazione delle *performance* di Ateneo. L'esperienza dell'Università degli Studi di Siena. *Annali di storia delle Università italiane* (Vol.10). Bologna: Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane.
- Ricuperati, G. (2001). Sulla storia recente dell'università italiana: riforme, disagi e problemi aperti. *Annali di storia delle Università italiane* (Vol.5). Bologna: Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane.
- Rogora, P. *L'osservazione: Uno strumento operativo per "conoscere" e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi*. Dispensa per il Corso di Pedagogia Sperimentale (prof. Roberto Trinchero). Università degli Studi di Torino, Facoltà di Scienze della formazione, Corso di laurea in Scienze dell'educazione (A.A. 2000-2001). (n.d.). Retrieved October 3, 2011, from <http://www.far.unito.it/trinchero/psd/rogora.htm>
- Romano, A. (1998). A trent'anni dal '68. 'Questione universitaria' e 'riforma universitaria'. *Annali di storia delle Università italiane* (Vol.2). Bologna: Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane.
- Rosenshine, B. (1970). Enthusiastic teaching: A research review. *School review*, 78, 499-514.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of teacher education*, 3, 33-36.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers.

- Rüegg, W. (1992). Themes. In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe* (Vol.1, pp.3-34). New York: Cambridge University Press.
- Rumpus, A. (2004). *Giving Effective Lectures. Transforming Information into Learning*. London: Educational Initiative Centre, University of Westminster.
- Sabatini, F. (1990). *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher.
- Salerni, A. (1997). Fare lezione: gli insegnanti si valutano. *Scuola e Città*, 7, 281-291.
- Salerni, A., Sanzo, A., & Szpunar, G. (2011). Il tirocinio come strumento di integrazione tra teoria e pratica. Le competenze del docente universitario nel modello dei Corsi di Laurea pedagogici della "Sapienza" Università di Roma. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario: Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (Vol.1, pp.63-78). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books (trad. it. Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, Bari, 1993).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *The reflective practitioner* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scavi, M. (1994). *A una spanna da terra*. Milano: Feltrinelli.
- Scott, M. D. (1990). *Agents of Change: A Primer for Graduate Teaching Assistants*. Chico: College of Communication, California State University.
- Seale C. (Ed.). (2004). *Social Research Methods: A Reader*. London: Routledge.
- Seldin, P., Miller, J. E., Seldin, C. A., & McKeachie, W. (2010). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Semeraro, R. (Ed.). (2005). *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro, R. (2011). La didattica universitaria e la sua valutazione: concezioni e pratiche dei docenti. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario: Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (Vol.1, pp.119-135). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Shea, M. A. (1990). *Compendium of Good Ideas on Teaching and Learning*. Boulder: Faculty Teaching Excellence Program, University of Colorado.

- Sheffield, E. F. (Ed.). (1974). *Teaching in the Universities: No one way*. Montreal: Queen's University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Silva, I., & Salles Souto, A. L. (Eds.). (2009). *Democracy, Citizenship and Youth: Towards Social and Political Participation in Brazil*. London: Tauris Academic Studies.
- Simon, B. (1999). Why no pedagogy in England? In J. Leach & B. Moon (Eds.), *Learners and Pedagogy*. London: Sage Publications.
- Sinclair, M., Rowe, K., & Brown, G. (1998). The minute paper: a quick guide to assessing student learning. *Nursing Times*, 2, 4-5.
- Smith, B. (Ed.). (1998). *Large Group Teaching*. Birmingham: SEDA.
- Smith, K. A., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Cooperative learning and positive change in Higher Education. In M. M. A. Goodsell, V. Tinto, B. L. Smith & J. MacGregor (Eds.), *Collaborative Learning: A Spurcebook for Higher Education* (pp.34-36). University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning & Assessment.
- Smithers, A. (1970a). Some factors in lecturing. *Educational Review*, 22, 141-150.
- Smithers, A. (1970b). What do students expect of lectures? *University Quarterly*, 24, 330-336.
- Snow, R. E., & Peterson, P. L. (1980). Recognising differences in student attitudes. In W. J. McKeachie (Ed.). *Learning, cognition and college teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soar, R., & Soar, R. (1979). Emotional climate and management, in P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, finding and implications* (pp.97-119). Berkeley: McCutchan.
- Sorace, D., Luciani, F., Massera, A., Merloni, F., & Rossi, P. (2005). *La questione dei docenti: Nota per il Rapporto Università e ricerca scientifica. Proposte per cambiare*. Roma: Associazione per gli Studi e le ricerche sulla Riforma delle Istituzioni Democratiche e sull'innovazione nelle amministrazioni pubbliche.
- Spence, R. B. (1928). Lecture and class discussion in teaching educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 19 (7), 454-462.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley Interscience.
- Tausch, R., & Tausch, A. M. (1973). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Città Nuova.
- Telegina, G., & Schwengel, H. (2012). The Bologna Process: perspectives and implications for the Russian university. *Russian Higher*

- Education and the Post-Soviet Transition [Special issue]. *European Journal of Education*, 47 (1), S37-49.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- The American Heritage® Dictionary of the English Language*. (2000). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Titone, R. (1977). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Tomassucci Fontana, L. (1997). *Far lezione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trowler, P., & Bamber, V. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10, 79-93.
- Turney, C. (1973). *Sidney Microskills, Series 1*. Sidney: University of Sidney.
- Turney, C. (1975). *Sidney Microskills, Series 2*. Sidney: University of Sidney.
- Van Meter, P., Yokoi, L., & Pressley, M. (1994). College students' theory of note-taking derived from their perceptions of note-taking. *Journal of Educational Psychology*, 86, 323-338.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Wald, M., S. (1997). University lecturer training is coming. *Engineering Education World News*, 12 (4). Retrieved September 12, 2009, from <http://www.ijee.ie/contents/n120497.html>
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971).
- Weimer, M. G. (1988). Ways and Means of Communicating Structure. *Teaching Professor*, 2 (7), 3.
- Wiseman, M. (1986). The BIJOU Teaching Support System. *Perspectives in Computing*, 6 (1), 5-13.
- Wolvin, A. D. (1983). Improving Listening Skills. In R. B. Rubin (Ed.), *Improving Speaking and Listening Skills. New Directions for College Learning Assistance*, 12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wragg, E. C. (1981). *Class management and control*. Basingstoke: MacMillan.
- Xiong, Y. (2011). How to involve young Chinese people in the decision-making process to prevent discrimination. *New Ontopsychology*, 29 (1), 26-28.
- Zambelli, F. (1983). *L'osservazione e l'analisi del comportamento. Problemi e tendenze metodologiche nella ricerca in educazione*. Bologna: Patron.

Zimbardo, P., Erbeson, E., & Maslach, C. (1977). *Influencing Attitudes and Changing Behaviour*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Sitografia¹

<http://aipu.etsmtl.ca/index.asp>

Portale dell' *Association internationale de pédagogie universitaire* (AIPU).

<http://celt.ust.hk/>

Portale del *Center for Enhanced Learning and Teaching* della Hong Kong University of Science and Technology (ultima consultazione: 25 febbraio 2012).

<http://cte.gmu.edu/>

Portale del *Center for Teaching Excellence* della *George Mason University*.

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

Questa pagina dell' *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* raccoglie una cospicua serie di pubblicazioni sui sistemi educativi di oltre trenta Paesi europei, dalla scuola pre-primaria all'istruzione superiore (universitaria e non-universitaria), fornendo informazioni sulle varie sfere che costituiscono il mondo dell'istruzione (studenti, docenti, corsi, riforme, etc.). Le tre tipologie di pubblicazioni presenti, curate dalle diverse unità nazionali Eurydice, sono (dalla più sintetica alla più approfondita): *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*, *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe*, *Organization of the Education system*.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php

Portale del *Thesaurus Europeo dei Sistemi Educativi* (TESE), stilato dalla rete Eurydice.

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm

In questa pagina del portale della Commissione Europea viene descritto il *Programma Lifelong Learning*.

<http://edc.polyu.edu.hk/>

Portale dell' *Educational Development Centre* della Hong Kong Polytechnic University.

<http://education.calumet.purdue.edu/vockell/cai/cai3/cai3direct.htm>

Pagina del portale della *School of Education* della *Purdue University Calumet* in cui viene descritta la *Direct Instruction*.

¹ Ove non indicato diversamente, tutti i siti internet citati sono stati verificati alla data del 9 novembre 2011.

I siti riconducibili alla stessa istituzione o simile (ad esempio, MIUR, OECD, BRICS etc.), qualora numerosi, sono stati accorpati e sono posizionati alla fine della sitografia.

<http://education.staffordshire.gov.uk/NR/rdonlyres/86B2CDEB-5D69-4E6D-92E0-BAF63F5EB722/28792/Coachingandmentoring.pdf>

In questa pagina del suo portale, lo *Staffordshire Learning Net* dello *Staffordshire County Council* chiarisce le differenze tra i concetti di “mentoring” e “couching”.

<http://esango.un.org/civilsociety/simpleSearch.do;jsessionid=A594EED89A83B4DBB13985A51564CD45?method=search&searchTypeRedef=simpleSearch&sessionCheck=false&searchType=simpleSearch&organizationNameee=international+informatization+academy>

Pagina del portale del *NGO Branch* dello *United Nations Department of Economic and Social Affairs* in cui viene presentata l'*International Informatization Academy*.

<http://esango.un.org/civilsociety/simpleSearch.do?method=search&searchTypeRedef=simpleSearch&sessionCheck=false&searchType=simpleSearch&organizationNameee=ontopsychology>

Pagina del portale del *NGO Branch* dello *United Nations Department of Economic and Social Affairs* in cui viene presentata l'*International Ontopsychology Association*.

<http://lewh.ieee.org/soc/es/esawards.html>

Pagina del portale dell'*IEEE Education Society* in cui viene descritto l'*IEEE Mac Van Valkenburg Early Career Teaching Award*, un riconoscimento internazionale che viene assegnato sulla base della *inspirational classroom instruction*.

<http://gomppublic.uniroma1.it/Manifesti/render.aspx?codiceinterno=13628&anno=2012>

Pagina del portale della Facoltà di Economia della Sapienza Università di Roma, in cui viene presentato il corso di laurea in Amministrazione delle aziende (ultimo accesso: 25 febbraio 2012).

<http://hedc.otago.ac.nz/hedc/pc/PGDipTertT.html>

Sito della *University of Otago*, che offre – tra gli altri – anche un *Postgraduate Diploma in Tertiary Teaching*.

[http://hedc.otago.ac.nz/hedc/pc/PG-](http://hedc.otago.ac.nz/hedc/pc/PG-Handbook/mainParagraphs/0/document/PG%20Handbook%202011.pdf)

[Handbook/mainParagraphs/0/document/PG%20Handbook%202011.pdf](http://hedc.otago.ac.nz/hedc/pc/PG-Handbook/mainParagraphs/0/document/PG%20Handbook%202011.pdf)
Manuale che raccoglie tutti i corsi *Postgraduate* offerti dalla *University of Otago*.

<http://icedonline.net/>

Portale dell'*International Consortium for Educational Development (ICED)*.

<http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/TFTlectures.html>

Pagina del sito del *Derek Bok Center for Teaching and Learning* della *Harvard University*, che presenta un “*vademecum*” con venti suggerimenti per rendere le lezioni universitarie più interattive.

<http://math.unipa.it/~grim/GlossIngO.PDF>

Pagina del portale dell'Università degli Studi di Palermo che raccoglie un glossario di termini, tra cui il verbo "operazionalizzare".

http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_higher_education/toc/current.html

Portale della rivista *The Journal of Higher Education*.

<http://s3.documentcloud.org/documents/251997/in-defence-of-public-he.pdf>

In questa pagina è consultabile il testo *In defence of public higher education* sottoscritto da centinaia di accademici britannici contro il *White Paper on Higher Education "Putting students at the Heart of the System"*.

<http://teaching.berkeley.edu/bgd/teaching.html>

In questa pagina della University of California – Berkeley è trascritta buona parte del testo del libro *Tools for Teaching* di Gross Davis, un compendio – rivolto a docenti universitari di qualsiasi livello di esperienza – che si propone di fornire strategie e consigli per incrementare la pratica didattica.

http://tl.hku.hk/system/files/Revised_SETL_AppendixA.pdf

Pagina del portale del *Centre for the Enhancement of Teaching and Learning* della University of Hong Kong in cui può essere consultato lo *Student Evaluation of Teaching and Learning Questionnaire* (ultima consultazione: 25 febbraio 2012).

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/EDUCATIONLP/0,,contentMDK:20924292~pagePK:64156158~piPK:64152884~theSitePK:460909,00.html>

Portale della World Bank, in cui è presentata la figura di Jamil Salmi, *World Bank's Tertiary Education Coordinator*.

<http://www.aacu.org/resources/faculty/facultyfellows.cfm>

Questa pagina del sito dell'*Association of American Colleges and Universities* delinea il *Faculty Fellows Internship Program* offerto dall'*Institute for Experiential Learning* in cooperazione con detta Associazione.

http://www.accademiadellacrusca.it/faq/faq_risp.php?id=3781&ctg_id=93

In questa pagina del portale dell'Accademia della Crusca si possono leggere indicazioni sull'uso del "plurale dei forestierismi non adattati".

<http://www.acer.edu.au/library/ated/>

Portale dell'*Australian Thesaurus of Education Descriptors*.

<http://www.admin.cam.ac.uk/univ/mission.html>

In questa pagina del portale della *University of Cambridge* è presentata la *mission* dell'università.

<http://www.altc.edu.au/project-preparing-university-teachers-model-unisa-2007>

In questa pagina del portale dell'*Australian Learning and Teaching Council* (ALTC) si possono raccogliere informazioni sul progetto *Pre-*

paring Academics to Teach in Higher Education (PATHE) che è stato portato avanti di concerto con l'ALTC.

<http://www.altc.edu.au/types-of-awards>

In questa pagina del sito dell'*Australian Learning and Teaching Council*, vengono presentati i vari riconoscimenti che, su iniziativa dell'*Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations*, vengono offerti annualmente ai più validi docenti, tra cui gli *Awards for Teaching Excellence*.

<http://www.anvur.org/>

Portale dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.

<http://www.arwu.org/>

Portale dell'*Academic Ranking of World Universities*.

http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/migratedd/publications/f/future_of_he.pdf

Il *White Paper on the "Future of Higher Education"*.

<http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf>

Il *White Paper on Higher Education "Putting students at the Heart of the System"*.

<http://www.bu.edu/provost/awards/>

In questa pagina del portale della Boston University vengono descritti i premi assegnati ai docenti che si sono contraddistinti durante l'anno accademico, tra cui il *Metcalf Cup and Prize*.

http://www.cad.ufsc.br/curri/introducao_a_ontopsicologia_para_administradores.pdf

Pagina del portale della Universidade Federal de Santa Catarina in cui viene presentato il corso di Introduzione all'Ontopsicologia rivolto ad amministratori.

<http://www.cambridgenetwork.co.uk/news/article/default.aspx?objid=83352>

Nel sito della University of Cambridge, in questa pagina, sono riportati e commentati i *Pilkington Teaching Prizes* assegnati nel mese di giugno 2011 ai docenti più meritevoli.

<http://www.camera.it/parlam/leggi/090011.htm>

In questa pagina del portale della Camera dei Deputati della Repubblica Italiana si può consultare la Legge 9 gennaio 2009, n. 1 ("Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca").

<http://www.camera.it/parlam/leggi/102401.htm>

Legge 30 dicembre 2010, n. 240 ("Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché de-

lega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario").

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/06164dl.htm>

Decreto Legislativo 6 aprile 2006, n. 164 ("Riordino della disciplina del reclutamento dei professori universitari, a norma dell'articolo 1, comma 5 della legge 4 novembre 2005, n. 230").

<http://www.canberra.edu.au/tlc>

Portale del *Teaching and Learning Centre* della University of Canberra.

<http://www.catl.uwa.edu.au/etu>

Pagina del sito del *Centre for the Advancement of Teaching and Learning* dell'University of Western Australia in cui vengono presentati gli strumenti di cui il Centro si avvale per la valutazione dei propri docenti, tra cui le *Student Perceptions of Teaching* (SPOT).

<http://www.caut.ca/>

Portale dell'*Association canadienne des professeures et professeurs d'université / Canadian Association of University Teachers*.

<http://www.cdtl.nus.edu.sg/>

Portale del *Center for the Development of Teaching and Learning* della National University of Singapore (ultima consultazione: 25 febbraio 2012).

<http://www.cetl.hku.hk/>

Portale del *Centre for the Enhancement of Teaching and Learning* della University of Hong Kong (ultimo accesso: 25 febbraio 2012).

<http://www.charteredteacher.co.uk/what-is-chartered-teacher/>

In questa portale viene presentato lo *Scottish Chartered Teacher Programme*.

<http://www.ciescentre.fr/>

Portale del *Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur* (CIES).

<http://www.cit.nus.edu.sg/>

Portale del *Centre for Instructional Technology* della National University of Singapore.

<http://www.cnvsu.it/>

Sito del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) dove è possibile consultare la documentazione prodotta dal Comitato o i rapporti di ricerca che altri hanno prodotto per conto del Comitato, come anche le relazioni che sono state presentate nel corso di convegni o altre pubblicazioni di componenti del Comitato (N.B. Il sito è congelato).

<http://www.courses-careers.com/jobs-and-careers/career-sectors/7479-university-lecturer.html>

In questa pagina del sito *Courses & Careers*, rivolto ad aspiranti insegnanti e docenti, vengono forniti suggerimenti per trovare più facilmente lavoro, partendo da una panoramica sulla figura del docente

universitario e sottolineando le qualità personali, la formazione, la motivazione, etc. che deve possedere chi voglia accedere alla carriera universitaria con successo.

<http://www.crui.it/>

Sito della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, dove è presente una sezione interamente dedicata alla normativa universitaria.

<http://www.education.monash.edu.au/students/prospective/secondaryteaching.html>

Sito della *Monash University*, che offre corsi di formazione per docenti, tra cui il *Graduate Certificate in Higher Education*.

<http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>

Gli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* dell'*European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*.

<http://www.eric.ed.gov/>

Portale dell'*Education Resource Information Center (ERIC)*, che contiene, tra l'altro, anche un Thesaurus sui termini utilizzati in campo educativo.

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=basic&pageSize=10&ERICExtSearch_SearchValue_0=postgraduate+student&eric_displayStartCount=1&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b8046f901&accno=EJ926204&_nfls=false

Pagina del portale ERIC in cui è consultabile l'articolo *Narratives on Challenges of Female Black Postgraduate Students*.

<http://www.euroeducation.net/>

Directory sull'istruzione in Europa che fornisce informazioni su oltre 900 università, accademie, scuole e college, inclusa una descrizione di: corsi, procedure d'iscrizione, requisiti di ammissione, tasse, borse di studio, titoli rilasciati, legislazione essenziale, contatti telefonici e postali degli organismi nazionali deputati alla gestione e amministrazione dei diversi gradi delle istituzioni educative, etc.

<http://www.faculdadeam.edu.br/home/>

Portale della *Antonio Meneghetti Faculdade*.

<http://www.faculdadeam.edu.br/posgraduacao/o-emprededor-e-a-cultura-humanista-0-25-4-0-1>

Portale della suddetta università in cui viene presentato il corso MBA sulla tematica *O Empreendedor e a Cultura Humanista*.

<http://www.foil.it/>

Portale della società *F.O.I.L. srl (Formazione Ontopsicologica Interdisciplinare Leaderistica)*.

<http://www.fondazionemeneghetti.ch/>

Portale della *Fondazione di Ricerca Scientifica e Umanistica Antonio Me-*

neghetti, in cui è presentato il *Meneghetti Award 2013 for research on Economics, Medicine, Physics and Philosophy* (ultima consultazione: 5 marzo 2012).

<http://www.fundacaoantonio-meneghetti.com.br/>

Portale della *Fundação Antonio Meneghetti – Pesquisa Científica, Humanista, Cultural, Educacional*.

<http://www.gazzettaufficiale.it/guridb/dispatcher?service=1&datagu=2011-01-31&task=dettaglio&numgu=24&redaz=011G0014&tmstp=1299425819630>

Testo del Decreto 10 settembre 2010, n. 249 (Regolamento concernente: “Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244”).

<http://www.gmu.edu/facstaff/part-time/strategy.html>

Pagina del sito della George Mason University che delinea le strategie didattiche da adottare in ambito universitario, non solo nella lezione, ma anche in altri contesti didattici, come discussione, apprendimento cooperativo, *case study*, apprendimento attivo, etc.

http://www.governo.it/GovernoInformale/Dossier/universita_abilitazione_professori/

Portale del Governo italiano dove viene spiegato il regolamento per il conseguimento dell’abilitazione scientifica in ambito universitario.

<http://www.gtcs.org.uk/>

Portale del *General Teaching Council for Scotland*.

<http://www.guardian.co.uk/education>

Il quotidiano britannico *The Guardian* si occupa giornalmente dei problemi legati all’istruzione, nella pagina riportata, da cui si può poi accedere alle diverse sezioni relative alla scuola, all’istruzione superiore e per adulti, alle guide universitarie e così via.

<http://www.heai.ie/>

Portale della *Higher Education Authority*.

<http://www.heacademy.ac.uk>

Sito della *Higher Education Academy* del Regno Unito, che – tra le varie attività – s’impegna anche nell’identificazione e promozione di buone pratiche, formazione teorica e acquisizione di capacità di connettere la ricerca alla didattica nel contesto universitario.

<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/rewardandrecog/ProfessionalStandardsFramework.pdf>

Sito della *Higher Education Academy* del Regno Unito in cui è presentato il quadro *UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education*.

<http://www.hesda.ac.uk/>

Portale della *Higher Education Staff Development Association* (HESDA) (N.B. La pagina non è più attiva).

<http://www.hsv.se>

Sito della *National Agency for Higher Education*, che si dedica alla valutazione, all'incremento e alla premiazione delle migliori università svedesi, in base agli standard previsti dall'*European Network for Quality Assurance*.

<http://www.ifut.ie>

Sito dell'*Irish Federation of University Teacher*, associazione professionale e sindacale irlandese il cui scopo è la difesa dei valori universitari tradizionali, quali la libertà accademica e la necessità della ricerca pura.

http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters//Lovanio/Traduzione%20Lovanio%20def.doc

Pagina del portale dell'Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica, in cui è consultabile il *Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore* riunitisi a Leuven e Louvain-la-Neuve il 28 e 29 aprile 2009.

http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=145&Itemid=2

Pagina del portale dell'*International Ranking Expert Group (IREG) Observatory on Academic Ranking and Excellence* che parla dell'adozione dell'*IREG Ranking Audit Rules*.

http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=48

Pagina del portale dell'*International Ranking Expert Group (IREG) Observatory on Academic Ranking and Excellence* in cui vengono descritti i *Berlin Principles*.

<http://www.ireg-observatory.org/pdf/IREGRanking.pdf>

http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=0&Itemid=118

In queste due pagine del sito dell'IREG vengono presentate le *IREG Ranking Audit Rules*.

<http://www.isetl.org/ijtlhe/>

Portale della rivista *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*.

<http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/114053>

In questa pagina del *Socrates Project Database* è possibile reperire informazioni sul progetto *NETTLE – Network of European Tertiary Level Educators*.

http://www.learninglab.aau.dk/fileadmin/filer/adjunkt_2008/Guide_to_supervision_2008.pdf

In questa pagina del portale del *Centre for University Teaching and Learning* della Aalborg Universitet è consultabile il testo *University Pedagogy for Assistant Professors – 2008-10 Guidelines for supervision and advising*.

<http://www.leeds.ac.uk/bei/>

Portale del *Thesaurus del British Education Index* (BEI).

<http://www.lfhe.ac.uk/>

Sito della *Leadership Foundation for Higher Education*, che fornisce servizi di supporto e suggerimenti su *leadership*, direzione e gestione, dedicati a tutte le università e i college d'istruzione superiore del Regno Unito.

<http://www.lfhe.ac.uk/>

Portale della *Leadership Foundation for Higher Education*.

<http://www.ltsn.ac.uk/>

Portale del *Learning and Teaching Support Network* (LTSN) (N.B. La pagina non è più attiva).

<http://www.med.uio.no/english/research/news-and-events/funding/2011/utlysning-meneghetti-award.html>

Pagina del portale della Facoltà di Medicina della University of Oslo, in cui è presentato il *Meneghetti Award 2011 for research on Economics, Medicine, Physics* (ultima consultazione: 5 marzo 2012).

<http://www.med.uzh.ch/news/awardmeneghetti.html>

Pagina del portale della Facoltà di Medicina della Universität Zürich, in cui è presentato il *Meneghetti Award 2011 for research on Economics, Medicine, Physics* (ultima consultazione: 5 marzo 2012).

<http://www.mq.edu.au/ltc/>

Sito del *Learning and Teaching Centre* della Macquarie University, che propone programmi di formazione per docenti costituiti da *workshop*, servizi di tutorato e seminari.

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1932/

In questa pagina del sito ufficiale del Premio Nobel vengono presentate la figura e le ricerche di Wiener Heisenberg, Premio Nobel per la Fisica nel 1932.

<http://www.normateneo.unibo.it/NR/rdonlyres/C6FA3C6A-B5F6-49B2-849C-CDB01BFC7588/185092/StatutogeneraledAteneo1.pdf>

In questa pagina del portale dell'Università di Bologna è contenuto lo Statuto generale di Ateneo.

<http://www.open.ac.uk/>

Portale della Open University, che ha validato il modulo sul *mentoring* offerto dalla University of Strathclyde.

http://www.ox.ac.uk/about_the_university/introducing_oxford/an_oxford_education/index.html

In questa pagina del portale della University of Oxford è presentata la *mission* dell'università.

<http://www.parlamento.it/>

Sito del Parlamento della Repubblica Italiana, da cui è possibile accedere ai testi integrali delle Leggi, dei Decreti Legislativi e dei Decreti-Legge in materia di Università.

<http://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/business-innovation-and-skills/inquiries/the-future-of-higher-education/>

Pagina del portale del governo britannico in cui il *Business, Innovation and Skills Committee* (responsabile – tra le altre – anche delle tematiche educative) tratta del futuro dell'istruzione superiore.

<http://www.phys.uniroma1.it/DipWeb/PostDoc/StatiUniti.html>

Pagina del Dipartimento di Fisica della Sapienza Università di Roma, dove viene presentata una panoramica sulla carriera universitaria negli Stati Uniti.

<http://www.psy.spbu.ru/chairs/onto>

Pagina del portale della Facoltà di Psicologia dell'Università Statale di San Pietroburgo, in cui viene presentata la Cattedra di Ontopsicologia (la pagina è in russo; l'elenco delle cattedre in inglese è attualmente disponibile qui: <http://www.psy.spbu.ru/english>; http://www.psy.spbu.ru/uploads/english/Department_of_Psychology_SpbSU.pdf)

<http://www.rotman.utoronto.ca/tec/tips.htm>

Pagina del sito del *Teaching Effectiveness Centre* della *University of Toronto* con suggerimenti dedicati a docenti e assistenti che aspirino ad incrementare le proprie competenze didattiche.

<http://www.seattleu.edu/default.aspx>

Portale della Seattle University.

<http://www.seda.ac.uk/>

Portale della *Staff and Educational Development Association*.

<http://www.sociologia.uniroma1.it/news/201001/creativitaeimprese.shtm>

Pagina del portale della ex-Facoltà di Sociologia della Sapienza Università di Roma, in cui viene presentato il Corso di Alta Formazione in "Creatività e Impresa".

[http://www.stir.ac.uk/postgraduate/programme-](http://www.stir.ac.uk/postgraduate/programme-information/prospectus/education/tertiary-education)

[information/prospectus/education/tertiary-education](http://www.stir.ac.uk/postgraduate/programme-information/prospectus/education/tertiary-education)

Sito della University of Stirling, la quale offre – tra gli altri – il *Postgraduate Certificate "Teaching Qualification in Further Education"* riconosciuto dal *General Teaching Council for Scotland* per aspiranti docenti o docenti già in servizio.

http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/education/charteredteaching/Catalogue_of_All_Modules.pdf

Sito del catalogo dei corsi offerti dalla University of Strathclyde, che propone dei corsi brevi rivolti a docenti ("chartered teacher") che vogliano migliorare le proprie capacità di *mentoring* in ambito universitario.

<http://www.tandfonline.com/toc/cthe20/15/6>

Portale della rivista *Teaching in Higher Education*.

http://www.teaching.utoronto.ca/about_ctsi/servicesexpertise/inclass-observations.htm

Pagina del portale del *Centre for Teaching Support & Innovation* della University of Toronto in cui viene delineata la modalità di svolgimento delle "In-Class Observation".

<http://www.teaching.utoronto.ca/Assets/CTSI+Digital+Assets/PDFs/challenges-large-classes.pdf>

Opuscolo *Meeting the Challenges of larger classes*, elaborato nel 2003 dall'*Educational Advisory Committee, Faculty of Arts and Science* della University of Toronto, in cui vengono delineati principi generali della gestione delle lezioni a classi numerose.

<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>

Portale della classifica *Times Higher Education World University Rankings*.

<http://www.topuniversities.com/>

Portale della classifica *QS World University Rankings*.

<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2008>

Sito del *Times Higher Education Supplement* (© *QS Quacquarelli Symonds Ltd.*), oggi solo *QS Quacquarelli Symonds Ltd.*, che stila una delle più note classifiche delle migliori università del mondo.

<http://www.treccani.it/enciclopedia/>

Portale dell'*Enciclopedia Italiana Treccani*.

<http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2008/68/11.html>

Pagina del sito dell'Istituto dell'*Enciclopedia Italiana Treccani* che riporta un contributo di D. Missaglia sulla protesta studentesca del 1968.

<http://www.ucu.org.uk/>

Sito della *University and College Union* del Regno Unito, la principale associazione professionale e sindacale per accademici, docenti, formatori, ricercatori e altre figure professionali legate al mondo universitario. Sul sito è possibile anche consultare pubblicazioni professionali specifiche sull'istruzione universitaria.

<http://www.uhi.ac.uk/en>

Portale della *University of the Highlands and Islands* che collabora con la *University of Strathclyde* per un corso sul *mentoring*.

<http://www.unave.ua.pt/PageText.aspx?id=469>

In questa pagina del portale dell' *Associação para a Formação Profissional e Investigação da Universidade de Aveiro* (UNAVE) è consultabile la *mission* di questa associazione.

<http://www.unesco.org/new/en/education/about-us/who-we-are/assistant-director-general/>

Portale della United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in cui è presentata la figura di Qian Tang, *Assistant UNESCO Director-General for Education*.

http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unesco_global_forum_uses_and_misuses_of_university_rankings/

Pagina del portale della United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization che descrive l' *UNESCO Global Forum: Uses and misuses of university rankings*.

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/director-general/>

Portale della United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in cui è presentata la figura del Direttore Generale, Irina Bokova.

<http://www.uniguidea.it/>

Indirizzo web che raccoglie documentazione sull'istruzione superiore in Italia, in particolare sulla normativa relativa alle riforme che hanno interessato l'Università.

<http://www.unimib.it/open/news/Premio-Meneghetti-2011-per-la-ricerca-in-economia-medicina-fisica/8083036860191017455>

Pagina del portale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, in cui viene presentato il *Premio Meneghetti 2011 per la ricerca in Economia, Medicina e Fisica*.

http://www.unipd.it/unipdWAR/ShowBinary/wwwunipd/FILE/regolamenti/Statuto_05022008.pdf

In questa pagina del portale dell'Università degli Studi di Padova è contenuto lo Statuto dell'università.

<http://www.uniroma1.it/infostat/scheda.php?aa=2008&lk=1>

Questa pagina del sito della Sapienza Università di Roma fornisce il numero di studenti immatricolati e iscritti al primo anno di corso nelle diverse facoltà per l'A.A. 2007/2008 (N.B. Il sito – consultato il 25/11/2009 – non è più attivo e nella nuova sezione del portale della Sapienza che fornisce queste informazioni (<http://www2.uniroma1.it/infostat/>) i dati disponibili partono dall'A.A. 2008/2009).

<http://www.uniroma1.it/infostat/scheda.php?aa=2010&lk=2>

Questa pagina del sito della Sapienza Università di Roma fornisce il numero di studenti iscritti agli anni successivi al primo nelle diverse facoltà per l'A.A. 2009/2010 (N.B. Il sito – consultato il 6/3/2011 – non è più attivo, ma i dati possono essere consultati nella nuova sezione

del portale della Sapienza dedicato a questo tipo di informazioni:
<http://www2.uniroma1.it/infostat/>).

<http://www.universitiesuk.ac.uk>

Sito della *Universities UK*, una delle principali organizzazioni del settore dell'istruzione universitaria, a cui fanno capo i dirigenti delle università del Regno Unito.

<http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0951-5224&site=1>

Portale della rivista *Higher Education Quarterly*.

<http://www.wmin.ac.uk/pdf/EffectiveLectures.pdf>

Pagina del sito della University of Westminster in cui si può consultare la guida di Rumpus *Giving Effective Lectures*, per il miglioramento dell'efficacia e della qualità delle lezioni frontali universitarie.

<http://www.wseas.org/conferences/2007/france/edute/session1.htm>

Pagina del sito della *World Scientific and Engineering Academy and Society*, in cui è riportato il programma della Sessione Speciale dedicata alle "Strategie per la formazione dei docenti universitari" nell'ambito del III Convegno internazionale sulle Tecnologie Educative.

<http://www1.carleton.ca/edc/teaching-development-and-support/certificates/guts/>

In questa pagina del sito dell'*Educational Development Centre* della Carleton University viene descritto il *Graduate University Teaching Skills Certificate* (N.B. La pagina non è più attiva).

<http://www1.carleton.ca/edc/teaching-development-and-support/certificates/fundamentals-of-university-teaching-certificate/>

Pagina del sito del *Educational Development Centre* della Carleton University dove viene presentato il *Certificate in Fundamentals of University Teaching*.

<http://www1.kfupm.edu.sa/dad/>

Portale del *Deanship of Academic Development* della King Fahd University of Petroleum & Minerals.

<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/lectures/overview/index.html>

Pagina del sito della University of Minnesota che presenta diverse risorse concernenti la lezione universitaria.

<http://www2.wmin.ac.uk/mcshand/Ann.html>

Pagina in cui viene presentata Ann Rumpus, direttore dell'*Educational Initiative Centre* (EIC) della University of Westminster.

<https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>

In questa pagina del portale della University of Leeds si può consultare il *Dearing Report 1997*.

AMF (ultimo accesso: 25 febbraio 2012)

<http://amrif.blogspot.com/2007/05/history-of-creation-and-development-of.html>
Pagina del portale dell' *Annual Ministerial Review Innovation Fair* del Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite, in cui viene descritta la fondazione e lo sviluppo del *Distrito Recanto Maestro*.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces231_07.pdf
Pagina del portale del *Ministério da Educação* della Repubblica Federale del Brasile, in cui è riportata la relazione di accreditamento della Antonio Meneghetti Faculdade.

http://portalodm.faculdadeam.edu.br/noticias_completa.php?nid=93
Pagina del portale della Antonio Meneghetti Faculdade dedicato agli *8 Millennium Development Goals*, in cui viene descritta l'assegnazione del premio *Top of Quality 2011* da parte dell' *Ordem dos Parlamentares do Brasil*.

<http://reciprocidade.org.br/apoio/>
Pagina del portale del congresso internazionale *Responsibility and Reciprocity – Social Values for a Sustainable Economy*, in cui si possono consultare le istituzioni che hanno appoggiato l'evento, tra cui il Ministero dell'Ambiente della Repubblica Federale del Brasile.

<http://social.un.org/absolutewc/?e=489&c=0>
Pagina del portale delle Nazioni Unite in cui viene descritto il progetto *Identidade Jovem*, sviluppato all'interno del *Distrito Recanto Maestro*.
http://www.faculdadeam.edu.br/_arquivos/f111adf8c3a7dcfec59be3fc853a2a42.pdf

Pagina del portale della Antonio Meneghetti Faculdade, in cui viene presentato il *Projeto Pedagógico* del corso di laurea in Amministrazione.

<http://www.faculdadeam.edu.br/extensao/>
Pagina del portale della Antonio Meneghetti Faculdade, in cui vengono presentati i corsi di formazione professionale.

<http://www.faculdadeam.edu.br/graduacao/>
Pagina del portale della Antonio Meneghetti Faculdade, in cui vengono presentati i corsi di laurea.

<http://www.faculdadeam.edu.br/institucional/cpa-0-16-6-0-1>
Pagina del portale della Antonio Meneghetti Faculdade, in cui viene presentata la *Comissão própria de Avaliação*.

<http://www.faculdadeam.edu.br/institucional/documentacoes-0-17-6-0-1>
Pagina del portale della Antonio Meneghetti Faculdade, in cui è consultabile la documentazione essenziale sulla costituzione e organizzazione di questa istituzione di istruzione superiore, sulle sue linee di ricerca, sui programmi di studio offerti, sulle attività portate avanti (tra cui la collaborazione per i *Millennium Development Goals* delle Nazioni Unite) etc..

<http://www.faculdadeam.edu.br/posgraduacao/>

Pagina del portale della Antonio Meneghetti Faculdade, in cui vengono presentati i corsi post-laurea.

<http://www.portalodm.faculdadeam.edu.br/>

Portale della Antonio Meneghetti Faculdade dedicato alla promozione degli 8 *Millennium Development Goals* delle Nazioni Unite.

http://www.portalodm.faculdadeam.edu.br/noticias_completa.php?nid=78

Pagina del portale dell'Antonio Meneghetti Faculdade (AMF) dedicato agli 8 *Millennium Development Goals*, in cui viene descritta la collaborazione tra l'AMF e l'*International Year of Youth*.

http://www.recantomaestro.com.br/pt/centro_empresarial.php

Pagina del portale del *Distrito Recanto Maestro*, in cui sono presentate alcune attività imprenditoriali di studenti della Antonio Meneghetti Faculdade, avviate durante il corso di studio universitario.

<http://www.reciprocidade.org.br/home/>

Portale del congresso internazionale *Responsibility and Reciprocity – Social Values for a Sustainable Economy*, in cui si può visionare il cortometraggio vincitore del concorso per la realizzazione di un video promozionale del congresso, realizzato da uno studente della Antonio Meneghetti Faculdade.

<http://www.uncsd2012.org/rio20/index.php?page=view&nr=374&type=13&menu=23/>

Pagina del portale delle Nazioni Unite che presente il congresso internazionale *Responsibility and Reciprocity – Social Values for a Sustainable Economy*, tenutosi in Brasile il 4 e 5 novembre 2011.

www.foil.com.br

Portale della società FOIL Brasil (*Formação Ontopsicológica Interdisciplinar Liderística*).

www.recantomaestro.com.br

Portale del *Distrito Recanto Maestro – Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista*.

BRICS

http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_rivista&id=5718

Pagina del portale dell'Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica, in cui viene presentato il Processo di Bologna e i Paesi che, nel tempo, vi hanno aderito (ultima consultazione: 12 marzo 2012).

http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/free_and_compulsory09.pdf

Pagina del *Ministry of Human Resource Development* dell'India, in cui è consultabile il *Right of Children to Free and Compulsory Education (RTE) Act* (ultima consultazione: 5 marzo 2012).

<http://mon.gov.ru/pro/niul/>

Pagina del portale del Ministero dell'Istruzione e della Scienza della Federazione Russa, in cui è presentato il programma di sviluppo delle università, con particolare riferimento all'assegnazione dello *status* di *National Reseach University* (ultima consultazione: 5 marzo 2012).

http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com_content&view=article

Pagina del portale del *Ministério da Educação* della Repubblica Federale del Brasile, in cui si tratta la *Comissão própria de Avaliação* delle istituzioni di istruzione superiore (ultimo accesso: 25 febbraio 2012).

<http://www.bbc.co.uk/news/business-15950508>

Articolo della *BBC News* sul BRIC, in particolare dall'ottica della Cina e dell'India (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

<http://www.bbc.co.uk/news/world-asia-17545347>

Articolo della *BBC News* sul BRICS Summit tenutosi il 29 marzo 2012 in India (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

<http://www.che.ac.za/>

Portale del *Council on Higher Education* e dell'*Higher Education Quality Committee* della Repubblica del Sud Africa (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

<http://www.che.ac.za/documents/d000004/>

Pagina del suddetto portale, in cui è consultabile l'*Higher Education Act* n.101 del 1997 (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

<http://www.economia.unibo.it/Economia+Bologna/Didattica/Insegnamenti/dettaglio.htm?AnnoAccademico=2011&IdComponenteAF=376208&CodDocente=016708&CodMateria=69370#programma>

Pagina del portale dell'Università degli Studi di Bologna, in cui viene presentato il seminario "Globalization and BRICS (Brazil, Russia, India, China, South Africa)" (ultimo accesso: 25 febbraio 2012).

<http://www.ed.gov.ru/>

Pagina del portale dell'Agenzia Federale per l'Istruzione della Federazione Russa, in cui possono essere consultati i provvedimenti normativi in materia di istruzione, tra cui la *National Doctrine of Education*, il *Concept of Modernization of Russian Education* e il *Federal Strategic Programme for the Development of Education for the period 2006-2010* (ultima consultazione: 2 marzo 2012).

<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=WTGxHzBEbiQ%3D&tabid=390&mid=1124>

Pagina del portale del *Department of Basic Education* della Repubblica del Sud Africa, in cui è consultabile il *National Education Policy Act* (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

<http://www.goldmansachs.com/our-thinking/brics/brics-reports-pdfs/build-better-brics.pdf>

Articolo dell'economista Jim O'Neill, in cui appare per la prima volta l'acronimo "BRIC" (ultimo accesso: 25 febbraio 2012).

<http://www.nqf.org.za/>

Portale del *National Qualifications Framework* della Repubblica del Sud Africa (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

<http://www.nqf.org.za/page/statutory-bodies/index>

Pagina del suddetto portale, in cui vengono presentati gli organismi responsabili del *National Qualifications Framework* (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Pagina del portale del Governo della Repubblica Federale del Brasile, in cui è consultabile l'*Emenda Constitucional* n. 59 dell'11 novembre 2009, che ha stabilito l'istruzione obbligatoria e gratuita dai 4 ai 17 anni di età (ultimo accesso: 25 febbraio 2012).

<http://www.secretariageral.gov.br/Juventude>

Pagina del portale del Governo della Repubblica Federale del Brasile, in cui viene presentata la *Política Nacional de Juventude* e i diversi organi istituzionali in essa coinvolti (ultima consultazione: 25 febbraio 2012).

<http://www.treccani.it/enciclopedia/bric/>

Pagina del portale dell'Enciclopedia Italiana Treccani, in cui viene descritto l'acronimo "BRIC" (ultima consultazione: 27 febbraio 2012)

<http://www.treccani.it/enciclopedia/repubblica-sudafricana/>

Pagina del portale dell'Enciclopedia Italiana Treccani, in cui viene delineata una panoramica sulla Repubblica Sudafricana (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

<http://www2.dse.unibo.it/ardeni/ES/Paesi-in-via-di-sviluppo.htm>

Pagina del portale dell'Università degli Studi di Bologna, che offre una panoramica sulla terminologia usata in riferimento ai Paesi "in via di sviluppo", "avanzati", "emergenti", "meno sviluppati", "a basso reddito", etc. (ultima consultazione: 25 febbraio 2012).

<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/05/27/mec-inaugura-novas-instalacoes-universitarias-em-sao-paulo>

Pagina del portale del Governo della Repubblica Federale del Brasile, in cui viene descritta l'inaugurazione di 14 nuove università federali e 126 nuovi *campus* universitari nel Paese (ultimo accesso: 25 febbraio 2012).

<http://www.institutolula.org/wp-content/uploads/2011/09/discorso-lula-sciences-po-27-09-2011.pdf>

Discorso di Luiz Inácio Lula da Silva, che, nel corso della cerimonia per la laurea *honoris causa* in Scienze Politiche, conferitagli dall'Istituto di Scienze Politiche dell'università SciencesPo di Parigi, ha tracciato una panoramica sugli interventi a favore dell'istruzione

messi in atto nel corso del suo mandato alla presidenza della Repubblica Federale del Brasile (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/56F52DEC-F9A1-4D48-BCF0-C3C444251A37/0/pianogiovani_print.pdf

Pagina del portale del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali della Repubblica Italiana, in cui è consultabile il rapporto *Italia 2020: Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, pubblicato il 16 giugno 2010 come frutto di un lavoro congiunto del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, del Ministro della Gioventù e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ultima consultazione: 25 febbraio 2012).

MIUR

<http://www.miur.it/>

[dal sito si viene indirizzati automaticamente al nuovo portale: <http://www.istruzione.it/web/hub>]

Sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Repubblica Italiana, in cui è possibile consultare il testo dei Comunicati stampa, degli Atti ministeriali e, in generale, della Normativa in materia di Università, nonché documentazioni e pubblicazioni in diverso modo connesse con il mondo universitario, ad esempio Guide, Collane specialistiche, etc.

http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/5289Nuove_.htm
Legge 4 novembre 2005, n. 230 ("Nuove disposizioni concernenti i professori e i ricercatori universitari e delega al Governo per il riordino del reclutamento dei professori universitari").

http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf

Pubblicazione del Decreto 10 settembre 2010, n. 249 sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana ("Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»").

<http://www.miur.it/UserFiles/2555.pdf>

Su questa pagina del portale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca si può leggere il Comunicato della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione Superiore sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore sulla base della riunione di Berge, 19-20 Maggio 2005.

http://nuclei.miur.it/2010/documenti/26/sez1/pr3_QuestionarioSapienza_2008_2009.pdf

In questa pagina del portale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sono raccolte le risorse dei Nuclei di Valutazione di Ateneo delle università italiane, tra cui il Questionario studenti impiegato dalla Sapienza Università di Roma nell'A.A. 2007/2008.

<http://nuclei.miur.it/sommario/>

Portale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, da cui è possibile scaricare le relazioni integrali dei nuclei di valutazione dei diversi atenei italiani.

<http://attiministeriali.miur.it/>

Su questa pagina del portale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca si possono consultare gli Atti Ministeriali.

http://offf.miur.it/pubblico.php/ricerca/show_form/p/miur

Pagina del sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in cui sono riportate le classi di laurea suddivise per area (sanitaria, scientifica, sociale, umanistica).

http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2009_miur/240709.shtml [ultimo accesso: 28/1/2010; la pagina è ora consultabile su <http://www.istruzione.it/web/ministero/cs240709>]

Comunicato stampa del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, nel quale è riportata anche la "Classifica Università Virtuose".

OECD

http://www.oecd.org/document/27/0,3746,en_21571361_44315115_48616795_1_1_1_1,00.html

Pagina del portale della *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), in cui viene annunciato che l'edizione 2011 del rapporto *Education at a Glance* includerà anche un'analisi dei sistemi educativi dei Paesi del BRICS (ultima consultazione: 5 marzo 2012).

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/48165173.pdf>

Pagina del portale della *Organisation of Economic Co-operation and Development*, in cui è consultabile il *PISA in Focus N.5*, che – nell'ambito del *Programme of International Student Assessment* – approfondisce il tema "How do some students overcome their socio-economic background?" (ultima consultazione: 29 marzo 2012).

<http://www.oecd.org/dataoecd/32/60/49655492.pdf>

Pagina del portale della *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), in cui vengono riassunti gli elementi principali della crescita dell'India, tra cui i cambiamenti in ambito educativo (ultima consultazione: 5 marzo 2011).

<http://www.oecd.org/dataoecd/61/17/48630884.pdf>

Pagina del portale della *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), che presenta l'entità degli investimenti economici in campo educativo dei Paesi analizzati nell'edizione 2011 del rapporto *Education at a Glance* (ultima consultazione: 5 marzo 2011).

http://www.oecd.org/document/15/0,3343,en_2649_33723_35919823_1_1_1_1,00.html

Pagina del portale della *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), in cui è presentata la figura di Barbara Ischinger, *Director for Education*.

